I 4161

Revista de PEDAGOGIE

7

anul XXXV

iulie 1986

DIN CUPRINS:

- Lupta pentru apărarea gliei străbune, a entității naționale și de stat — constantă a glorioasei istorii a poporului român
- Criterii și factori care influențează utilizarea școlară a noilor tehnologii
- Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative
- Familia și aspirațiile școlare ale elevilor
- Integrarea tradiției culturale locale în procesul de învățământ
- Școala — factor de optimizare a pregătirii forței de muncă
- Sistemul de patronare — formă de perfecționare a activităților școlare

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

REVISTA DE PEDAGOGIE

43598

1990

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 7/1986

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O Box 12—201,
telex 10376
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

1 7 IUL 2005

Sumar

GHEORGHE I. IONIȚĂ — Lupta pentru apărarea gliei străbune, a entității naționale și de stat — constantă a glorioasei istorii a poporului român .....

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ, PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

LAZĂR VLĂSCEANU — Criterii și factori care influențează utilizarea școlară a noilor tehnologii .....
NICOLAE MITROFAN — Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative .....
VASILE CHIȘ — Rezultate ale unei cercetări de programare pedagogică, asistată de calculator, la aritmetică .....
IULIANA MANIU, MARIANA COȚI — Utilizarea microcalculatoarelor în predarea biologiei .....
GHEORGHE TOMȘA — Familia și aspirațiile școlare ale elevilor ..

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

MARIA IVĂNESCU — Istoria patriei — factor determinant de educație patriotică și revoluționară a copiilor preșcolari....
FELICIA SCHULZ — Metodologia orelor de aplicații practice la clasa a X-a, la liceul de matematică-fizică .....
MARIA DUICAN — Integrarea tradiției culturale locale în procesul de învățămînt .....
MARIA PÎRLEA — Valorificarea componentelor educative ale lecțiilor de fizică, pentru formarea convingerilor și atitudinilor ateiste la elevi .....
TOMA MAREȘ — Realizarea obiectivelor educației ateist-științifice a pionierilor și elevilor prin activități de vacanță.....
IVAN RUTHNER — Corelații obiective — tehnici de lucru în procesul de predare-învățare a limbii moderne .....
ELENA SIMINA — Exerciții de scriere... în vacanță .....

PROFILE

FLORICA POPESCU — „Probe" de competență și înalt spirit de responsabilitate .....

ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ

HORAȚIU JUDELE, IOAN FUNARIU — Școala — factor de optimizare a pregătirii forței de muncă .....
MARȚIAN IOVAN — Abordarea sistemică a orientării școlare și profesionale — premisă teoretico-metodologică a sporirii eficienței acestei activități .....

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

ANTON VASILESCU — Manifestare științifică, omagială, la Sibiu.. 5
FLORICA P. — Geografia în școală — la nivelul comandamentelor sociale 5

ANUL INTERNAȚIONAL AL PĂCII

ILIE TUDOR — Utilizarea problematizării în formarea conștiinței păcii la elevi 5

MEDALIOANE

M. ZLATE — Prodigioasă activitate științifico-didactică .....
IOAN GROZEA — Autentic cercetător și pedagog .....

DEZBATERE

VIORICA PISCOI — Sistemul de patronare — formă de perfecționare a activităților școlare .....

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ANANIE FĂRCAȘ — Reuniunea învățătorilor români sălăjeni (1870—1919) .....

CĂRȚI— IDEI

ALEXANDRINA PÂRVU — „Harvard educațional review" 3
FLORENTIN POPESCU — Note de lector 4

REVISTA DE PEDAGOGIE. Anul XXXV. Nr. 7/iulie 1986

Lupta pentru apărarea gliei străbune, a entității naționale și de stat — constantă a glorioasei istorii a poporului român

Prof. univ. dr. GHEORGHE I. IONIȚĂ
decanul Facultății de Istorie-Filologie din București

ISTORIA POPORULUI ROMÂN — aprecia într-o împrejurare deosebită tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, președintele României Socialiste — este „...istoria dezvoltării forțelor de producție, a relațiilor de producție și sociale, a luptelor de eliberare socială și națională, împotriva cotropirii și dominației străine, pentru libertate și neatîrnare"[1].

Aceste lupte — asemenea rădăcinilor unui stejar secular —

„...sînt ancorate adînc în pămîntul strămoșesc, în istoria de peste 2500 de ani a dacilor, pe care Herodot îi caracteriza drept «cei mai viteji și mai drepți dintre traci». Setea de libertate și dreptate ne-au lăsat-o moștenire strămoșii, înaintașii, care s-au luptat cu Darius, cu mulți împărați romani, apoi — după o convețuire îndelungată cu romanii și nașterea poporului român — cu mulți alți cotropitori din timpul migrațiilor și năvălirilor barbare, iar odată cu dezvoltarea formațiilor statale și a celor trei principate: Țara Românească, Moldova și Transilvania — cu imperiile otoman, țarist și habsburgic"[2].

În măreața luptă pentru dezvoltarea și păstrarea ființei naționale a poporului nostru, pentru libertate și neatîrnare, un loc de cinste au ocupat eroicele războaie purtate sub conducerea lui Mircea cel Mare, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul — care a realizat, pentru prima oară, în 1600, unirea celor trei provincii românești — mulți viteji conducători și-au pus mai presus de toate binele poporului, și-au dat viața pentru apărarea pămîntului străbun. În toată această îndelungată perioadă istorică, principala forță socială a poporului nostru a fost țărănimea. Aceasta a avut un rol determinant în luptele pentru dreptate națională și socială, pentru independență, în crearea bunurilor materiale ale societății, precum și în conservarea limbii și îmbogățirea continuă a culturii românești.

În îndelungata și complexa perioadă istorică pe care o avem în vedere **„s-au format poporul nostru, națiunea română și statul național unitar român"**[3].

O trăsătură definitorie a procesului de formare a statelor feudale românești și apoi a națiunii române, a statului nostru național unitar o constituie faptul că el a avut loc în condiții istorice puțin favorabile, în care poporul român a avut ca vecini cele trei mari imperii ale vremii — începînd cu cel otoman, iar mai tîrziu cu imperiile țarist și habsburgic. Aceste împrejurări au făcut ca timp de peste patru secole poporul nostru să îndure

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 2 iunie 1976, Editura Politică, București, 1976, p. 10.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la adunarea solemnă organizată cu prilejul aniversării a 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1986, p. 6.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 6.

2022

din greu politica de dominație străină, mari privațiuni, să ducă grele lupte pentru a-și apăra libertatea, neatîrnarea, propria ființă, pămîntul strămoșesc. Distrugerile provocate de cotropitori — se știe prea bine — cheltuielile impuse de războaiele de apărare, tributurile plătite în diverse perioade puterilor dominante, îndeosebi Imperiului otoman, au adus mari daune poporului român, frînînd progresul forțelor de producție, determinînd rămînerea în urmă pe planul dezvoltării economice și sociale a țării. Demn de reținut este faptul că, deși înconjurate de trei mari imperii, care, într-o formă sau alta, promovau aceeași politică de dominație și asuprire, **Principatele Române au reușit să-și păstreze permanent autonomia**, constituind totodată și un puternic sprijin pentru celelalte popoare din Balcani, în lupta lor de eliberare națională.

Ceea ce ni se pare demn de a fi subliniat în chip deosebit îl reprezintă faptul că, **în toată această perioadă, deși confruntat cu forțe expansioniste copleșitoare, poporul român a reușit să-și salvgardeze libertatea, instituțiile proprii, cultura și spiritualitatea.** Valoarea exemplară ce se cere cu de-amănuntul relevată în toate implicațiile și consecințele ei, în funcție de realitățile interne și internaționale ale vremii, pentru ca astfel să fie integrată tezaurului de învățăminte istorice, atît de prețios ca îndreptar și izvor de tărie ale prezentului și viitorului societății românești. Valoare exemplară ce atestă integral adevărul exprimat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în conformitate cu care nimeni și nimic nu pot înfrînge voința unui popor de a se dezvolta în libertate, independență și unitate atunci cînd el este hotărît, indiferent de sacrificii, să urmeze neabătut această cale.

În îndelungata perioadă de încercări și lupte necurmate la care a fost supus poporul nostru, s-a dezvoltat puternic conștiința originii comune a românilor, precum și conștiința necesității unirii într-un singur stat a Moldovei, Transilvaniei și Țării Românești. Dorul sfînt pentru unitate națională a luat un și mai mare avînt în cele trei provincii românești odată cu accelerarea progresului forțelor de producție, cu apariția și dezvoltarea capitalismului.

> **„Unirea Munteniei și Moldovei și înfăptuirea în anul 1859 a statului național — apreciază tovarășul Nicolae Ceaușescu — a constituit un moment crucial în destinele poporului nostru, marcînd intrarea României într-o etapă nouă a evoluției sale istorice".**

Lupta pentru apărarea gliei strămoșești, pentru libertate, pentru apărarea entității naționale și de stat a fost ridicată pe o treaptă superioară, astfel că la mai puțin de două decenii după Unirea din 1859 a fost cucerită, cu arma în mînă, prin mari sacrificii și jertfe de sînge, suveranitatea de stat a patriei noastre. Încununarea unor năzuințe și lupte de veacuri ale poporului român, cucerirea independenței „...**a avut o profundă înrîurire asupra întregii dezvoltări a societății românești pe calea progresului economic și social, deschizînd largi orizonturi națiunii noastre spre afirmarea liberă, de sine stătătoare**"[4].

Sfîrșitul de veac al XIX-lea și începutul celui de-al XX-lea — cu toate mutațiile profunde intervenite în viața economică, socială și politică a țării și, dintre toate, cu afirmarea tot mai viguroasă a clasei muncitoare care, în 1893 și-a constituit propriul său partid politic revoluționar, marxist — au marcat pași noi și importanți spre împlinirea visului multisecular al tuturor românilor — desăvîrșirea formării statului național unitar.

Marea Unire din 1918 a reprezentat rodul luptei neobosite duse de cele mai înaintate forțe ale societății, de masele largi populare pentru unire, produsul legic al dezvoltării istorice, sociale și naționale a poporului român.

Încheierea procesului de formare a statului național unitar român a marcat intrarea României într-un stadiu nou al evoluției sale economico-sociale, caracterizat prin creșterea rapidă a forțelor de producție și accelerarea dezvoltării capitaliste. Viața social-politică a țării s-a caracterizat în anii imediat următori Marii Uniri din 1918 — prin intensificarea luptelor maselor largi populare pentru transformarea democratică a societății, prin maturizarea și creșterea rolului clasei muncitoare — proces care a dus la constituirea, în mai 1921, a Partidului Comunist Român. Acest partid reprezintă în istoria noastră glorioasă — așa cum precizează tovarășul Nicolae Ceaușescu —

> **„...continuatorul logic al mișcării revoluționare și socialiste din România. Totodată, un exponent al clasei muncitoare și al celor mai înaintate forțe politice, partidul nostru comunist este continuatorul celor mai bune tradiții de luptă pentru dreptate socială și națională, pentru formarea și păstrarea ființei poporului, a națiunii și a statului național unitar român"[5].**

Partidul Comunist Român și-a asumat — din primul moment al existenței sale — misiunea istorică de a apăra interesele naționale, independența și suveranitatea țării și, totodată, de a lichida pentru totdeauna asuprirea și exploatarea burghezo-moșierească, de a realiza o societate a dreptății sociale și naționale, socialismul și comunismul în România.

Activitatea de 65 de ani a partidului nostru comunist se împarte în două perioade istorice importante, așa cum a arătat tovarășul

---

[4] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 17.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la adunarea solemnă organizată cu prilejul aniversării a 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1986, p. 5—6.

Nicolae Ceaușescu la Adunarea solemnă din 8 Mai 1986:

„Prima perioadă — 1921—1944, din care 20 de ani de adîncă ilegalitate, de teroare burghezo-moșierească; a doua perioadă 1944—1986— în care partidul nostru a devenit forța politică conducătoare a societății românești"[6].

Pe problematica luptei pentru apărarea integrității teritoriale, a independenței și suveranității naționale, pentru demnitatea României, partidul nostru s-a găsit permanent angajat în anii primei perioade, pînă la istoricul triumf revoluționar, antifascist și antihitlerist, de la 23 August 1944, operă istorică a întregului popor român.

„Aceasta a inaugurat o eră nouă în istoria milenară a patriei noastre, a deschis calea eliberării definitive a României de sub dominația imperialistă, a înfăptuirii năzuințelor poporului român de a fi liber și stăpîn pe bogățiile și pe munca sa, pe propriul său destin"[7].

În cea de-a doua

„perioadă de activitate— 1944—1986— Partidul Comunist Român — apreciază tovarășul Nicolae Ceaușescu— a avut rolul hotărîtor în întregul proces revoluționar, care a început o dată cu insurecția armată de la 23 August 1944, cu victora revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă"[8].

După mai bine de patru decenii de la 23 August 1944 putem declara, cu îndreptățită mîndrie, că drumul pe care am pornit atunci și, odată cu aceasta, trecerea la făurirea socialismului în patria noastră au asigurat dezvoltarea puternică și multilaterală a României, ridicarea nivelului de civilizație al întregului popor, demonstrînd, cu puterea faptelor de netăgăduit, că numai un popor deplin stăpîn pe destinele sale își poate făuri viața așa cum o dorește, în deplină libertate și independență.

Cu satisfacția oferită de marile împliniri dobîndite în anii socialismului — și, îndeosebi după al IX-lea Congres al partidului, de cînd tovarășul Nicolae Ceaușescu se află în fruntea partidului — simțim cu toții impulsul ritmurilor înalte care — pe diverse coordonate — ne-au propulsat și ne propulsează, în continuare, spre un viitor luminos și sigur. Avem noi, cei de astăzi, marea satisfacție că, față-n față cu realitățile românești atît de evidente, nu poate exista vreun om de pe aceste meleaguri sau de pe oricare altele, firește avem în vedere pe omul obiectiv, lipsit de idei preconcepute, căruia să nu-i fie clar că societatea pe care o construim a atins cea mai înaltă culme din istoria noastră.

Bilanțul pe care-l putem face în oricare moment al înaintărilor noastre ne înregistrează, la cele mai înalte cote, mîndria patriotică pentru dăruirea revoluționară a oamenilor țării, călîți, crescuți, formați, împletiți în brîul major de stăpîni pe țară și stăpîni pe viitor, răspunzători pentru ziua de azi și de mîine, într-o unică generație a creației și a celei mai nobile justificări pe care o poate avea existența omului: fapta onorabilă pentru progresul neamului său.

Cu astfel de bilanțuri și de sentimente — detaliate și adînc înțelese în toate implicațiile, puternic ancorate în istoria devenirilor noastre contemporane, abordăm cu optimism robust viitorul. Este acesta, în fond, mesajul înalt cu care — în zilele de azi și de mîine — slujim cu toții, o întreagă țară, un întreg popor, aceleași cauze măreț care i-au însuflețit pe înaintașii noștri să lupte — pînă la sacrificiul suprem, nu în puține situații — pentru apărarea gliei străbune, a entității naționale și de stat, a demnității patriei.

Cu depline satisfacții pentru ceea ce am realizat și realizăm pe toate fronturile construcției socialiste ale României, pentru ceea ce reprezentăm în prezent, înțelegîndu-ne bine rosturile în societatea de azi și de mîine și manifestîndu-ne hotărîrea de a duce mai departe mesajul patriotic înaripat care ne vine din vremuri trecute, sîntem datori — mai mult decît oricînd pînă acum — să răspundem, și vom răspunde exemplar chemărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu și

„să dezvoltăm puternic spiritul de dragoste față de țară, față de partid, față de popor. Să împletim educarea generală cu spiritul patriotic, al dragostei față de trecutul glorios de luptă al poporului nostru care în cele mai grele timpuri a știut să înfrîngă orice greutăți, să-și asigure existența, dezvoltarea economică și socială, formarea statului național, trecerea la făurirea socialismului și să înainteze spre comunism"[9].

Noi vedem în toate acestea deplina garanție a menținerii României pe un drum de continuitate, de ascensiune pe frontul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării sale spre comunism; noi vedem cu toții în aceasta deplina garanție a îndeplinirii prin vremurile care vin a strălucitorului vis al poetului nepereche al țării, exprimat în tulburătoarea patriotică rostire pe care astfel am parafraza-o, așezînd-o în sens contemporan cu noi: Ce-ți dorim noi ție, dulce Românie,/Țară de mîndrie și de bucurie,/La trecutu-ți mare, la prezentu-ți mare/Mare viitor!

[6] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 7.
[7] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă...*, 2 iunie 1976, p. 23.
[8] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la adunarea solemnă organizată cu prilejul aniversării a 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1986, p. 9.
[9] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, Editura Politică, București, 1983, p. 22.

Criterii şi factori care influenţează utilizarea şcolară a noilor tehnologii

LAZĂR VLĂSCEANU

ÎN CONSIDERAREA CRITERIILOR şi factorilor care influenţează utilizarea noilor tehnologii ne bazăm pe trei premise şi pe întrebările asociate acestora:
a) **noile tehnologii apar în condiţiile în care şi alte tehnologii, mai mult sau mai puţin recente, au fost şi sînt încă utilizate în învăţămînt. De aceea trebuie să formulăm întrebarea: în ce raporturi se pot afla noile şi vechile tehnologii în cadrul învăţămîntului?**
b) **utilizarea pedagogică a noilor tehnologii se fundează pe rezultatele cercetării din ştiinţele sociale şi ştiinţele educaţiei. Cunoaşterea elaborată în aceste ştiinţe se află însă la un nivel de elaborare care este oricum rămas în urmă faţă de cel al cunoaşterii din ştiinţele tehnice şi tehnologice. Din această situaţie rezultă o altă întrebare: cum pot fi mai eficient utilizate pedagogic noile tehnologii în condiţii de rămînere în urmă a cunoştinţelor despre instruire şi învăţare?**
c) **noile tehnologii sînt utilizate sau utilizabile în contexte socio-educaţionale date şi în anumite condiţii de structurare a ethosului pedagogic al agenţilor instruirii şi învăţării (respectiv: motivele, interesele, codurile şi principiile orientative, concepţiile despre predare şi învăţare). În consecinţă, ce influenţă are ethosul profesional al profesorilor şi studenţilor asupra utilizării noilor tehnologii în activităţile de instruire?**

Pe temeiul acestor premise şi întrebări putem distinge trei categorii de factori care influenţează impactul educaţional al noilor tehnologii: disponibilitatea noilor tehnologii, efectivitatea lor instrucţională şi ethosul pedagogic al cadrelor didactice.

1. **Disponibilitatea noilor tehnologii.** Discuţia despre disponibilitatea educaţională a noilor tehnologii riscă să fie de la început redundantă din moment ce instrumentele care o reprezintă sînt deja produse de industria de serie mare. Totuşi, numai dintr-o perspectivă simplificatoare pot fi ignorate problemele referitoare la disponibilitatea educaţională a noilor tehnologii.

a) Multe din noile tehnologii sînt produse în principal, şi poate, în totalitate, pentru utilizarea industrială şi productivă. Ca atare, ele nu pot fi pur şi simplu transferate şi implementate în învăţămînt. Probabil că trebuie avute în vedere modificări şi proiectări specifice dacă ne aşteptăm ca învăţămîntul să beneficieze de potenţialul lor pe deplin sau cît mai bine. S-ar putea ca unele tehnologii să nu necesite ajustări speciale în vederea utilizării şcolare. Totuşi, considerăm că în cele mai multe cazuri o adaptare tehnologică în funcţie de nevoile instruirii şi învăţării ar contribui în mod substanţial la creşterea eficienţei lor pedagogice.

b) Costurile noilor tehnologii sînt extrem de mari, dacă avem în vedere atît investiţiile iniţiale de dotare, cît şi eforturile ulterioare generate de problemele logistice ale distribuţiei, întreţinerii pieselor de schimb şi procurării materialelor de folosire a echipamentului. În unele evaluări se consideră că este posibil să scadă *în mod relativ* costurile dacă ele sînt raportate la un număr mare de studenţi/elevi. Ca alternativă, se are în vedere organizarea în profil regional a unor centre multimedia cu capacităţi de deservire a unui număr mai mare de unităţi şcolare. Oricum, nici această posibilitate nu conduce la o scădere a costurilor în termeni *absoluţi*. Este adevărat că preţurile noilor tehnologii scad la intervale relativ mici de timp şi că pe termen lung investiţiile în noile tehnologii, ca orice investiţii educaţionale, se vor dovedi profitabile. Totuşi, experienţele anterioare de alocare de investiţii în echipamente de învăţare pentru limbile străine nu s-au dovedit mai deloc profitabile, întrucît nu au condus nici la creşterea performanţe-

lor și nici la atragerea unui număr mai mare de elevi/studenți în învățarea limbilor străine. De aceea este necesar să se acorde o atenție deosebită raționalităților care pledează pentru creșterea investițiilor în noile tehnologii utilizabile în învățămînt.

c) O legătură strînsă cu costurile o are faptul că cea mai mare parte a industriei constructoare de noi tehnologii informaționale și de comunicație este concentrată în țările dezvoltate din punct de vedere economic. Pentru țările în curs de dezvoltare sau neproducătoare de astfel de tehnologii eforturile de investiții sînt și mai mari.

d) În sfîrșit, chiar dacă echipamentul *(hardware)* ar fi disponibil, utilizarea sa n-ar fi posibilă decît în condiții de elaborare, testare și generalizare a programelor de instruire *(software)*. În această privință trebuie menționat că elaborarea unui program de instruire bazat pe utilizarea noilor tehnologii este laborioasă și costisitoare, necesită timp îndelungat de experimentare și restructurări importante ale conținuturilor cursurilor. Apoi nu toate disciplinele pot beneficia de facilitățile tehnologice noi în aceeași manieră. Un veritabil cîmp de cercetare și experimentare se deschide, iar problemele nu par deloc să fie simple. Mai ales că trebuie să avem în vedere considerațiile privind efectele următorului factor.

II. **Efectivitatea instrucțională**. Acest factor vizează măsura în care noile tehnologii conduc la o eficiență mai mare a proceselor de instruire și învățare comparativ cu mijloacele tradiționale. În adoptarea școlară a noilor tehnologii considerăm că trei *criterii* sînt esențiale:

a) *Complementaritate*. Noile tehnologii nu exclud utilizarea tehnologiilor tradiționale (material tipărit, radio, TV, film etc.) și cu atît mai mult nu impun eliminarea acestora. Din contră, ele trebuie considerate ca fiind implicate împreună într-un sistem unitar cu propriile interdependențe și interinfluențări. Orice tip de tehnologie, fie ea nouă sau veche, își are propriul spațiu sau domeniu de aplicabilitate. Prin urmare, complementaritatea tehnologiilor de instruire pare să fie cea mai adecvată opțiune actuală. După cum se exprimau recent[1] doi specialiști în „instruirea mediată tehnologic", „douăzeci și cinci de ani de confruntare cu predicții privind educația tehnologică și audio-vizuală ne-au determinat să afișăm un fel de scepticism ciudat față de orice pretenție care pretinde că schimbarea radicală este sau trebuie să fie produsă. Totuși nu sîntem deloc sceptici față de nevoia de cercetare, dezvoltare și experimentare. Lecțiile deceniilor recente ne pot îndemna să nu acordăm prea mare credit pretențiilor și predicțiilor propuse de susținătorii unei tehnologii noi specifice, dar ele nu trebuie să ne descurajeze să experimentăm mereu noi idei".

b) *Eficacitate internă*. O sarcină *importantă* de predare-învățare *nu poate fi realizată tot atît de bine* cu instrumentele sau modalitățile existente, astfel că aplicarea noilor tehnologii deschide într-adevăr *noi* orizonturi învățării și explorării realității de către elevi/studenți.

c) *Eficiență externă:* în condițiile în care cerințele viitorului loc de muncă solicită tot mai mult operări cu simboluri, prelucrări de informații și intensificări ale comunicației, procesul educațional trebuie să pregătească absolvenții în mod corespunzător. În caz contrar, pot apărea disparități între pregătirea școlară și cerințele viitorului loc de muncă, între utilizarea socială a noilor tehnologii și eventuala neutilizare școlară a lor. În virtutea unui asemenea criteriu, introducerea, testarea și aplicarea adecvată a noilor tehnologii în învățămînt sînt determinate de progresul tehnologic contemporan și de consecințele sale sociale, economice sau culturale.

Cele trei criterii sînt convergente în măsura în care solicită intensificarea și orientarea adecvată a cercetărilor din domeniul tehnologiei instruirii. Nu este exagerat a spune că noi dimensiuni ale modelelor educaționale trebuie avute în vedere și că trebuie explorate chiar unele căi de restructurare a celor deja existente. În acest sens, un rol metodologic important îl are *abordarea sistemică*, considerată ca o „metodă de analiză a situațiilor de instruire pe baza criteriului de optimizare a eficacității procesului de predare/învățare și de integrare mai adecvată a acestuia cu mediul instituțional și social dat"[2]. Abordarea sistemică oferă posibilitatea metodologică a integrării pedagogice armonioase a noilor tehnologii, a celor deja existente, a organizării și planificării cunoașterii și spațiului de instruire, a teoriei învățării și dezvoltării curriculum-ului, precum și a agenților învățării și predării. Totodată, analiza posibilităților de utilizare educațională a noilor tehnologii din perspectiva metodologică a abordării sistemice ar putea avea în vedere cîteva direcții importante de explorare a caracteristicilor unor noi modele educaționale în vederea atingerii stării adecvate de echilibru și armonie. Să ne referim la cîteva dintre acestea.

Extinderea cercetărilor din acele *teorii ale învățării* care sînt centrate mai ales pe prelucrarea de informații și rezolvarea de probleme este un prim domeniu prioritar. Totodată, cercetările de acest gen trebuie mai intens coroborate cu *teoriile dezvoltării*

1. F. Keppel, A. W. Chickering, *Mediated instruction*. în A. W. Chickering and Associates, *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981, p.629.

2. Guy Berger, Etienne Brunswic, *A systems approach to teaching and learning procedures. A guide for educators*, Paris, The UNESCO Press, p.65.

ontogenetice. O astfel de corelație s-a dovedit deja promițătoare în măsura în care a condus la identificarea unor momente din ontogeneză caracterizate prin maximum de receptivitate față de un anume gen de învățare (Havighurst le numește „teachable moments")[3] sau la specificarea unor „evenimente de declanșare" a receptivității instructive[4]. În felul acesta, utilizarea educațională a noilor tehnologii se realizează în strînsă legătură cu teorii adecvate ale învățării și în concordanță cu stările psihologice de maximă receptivitate individuală.

Noi direcții în *dezvoltarea curriculum*-ului pot fi avute în vedere în cercetările și analizele viitoare. În cunoașterea transmisă școlar trebuie asimilate cunoștințe despre noile tehnologii, despre structura, funcționarea și impactul lor social, concomitent cu utilizarea lor efectivă în procesul de predare-învățare. De asemenea, analiza curriculumului școlar poate distinge între acele sarcini de învățare care pot fi mai efectiv realizate cu ajutorul mașinilor (algoritmii, de exemplu) și cele care se bazează pe un set de alternative de rezolvare; între sarcinile în care multitudinea informațiilor și explorarea unor universuri mai cuprinzătoare joacă un rol important și cele în care răspunsurile sînt univoce iar rezolvarea sau abordarea apar ca directe. În consecință, utilizarea școlară a noilor tehnologii este dependentă de caracteristicile cunoașterii incluse într-o disciplină de învățămînt.

Nu mai puțin importantă este analiza mai amănunțită a *procesului de instruire:* componentele fiecărei situații instructive, posibilitățile de convertire a instruirii în învățare într-o secvență de curs sau seminar, trecerea de la o secvență la alta în procesul instructiv integral. Pe acest temei este posibil să se identifice acele secvențe instructive în care aplicarea noilor tehnologii va conduce la o eficiență mai ridicată a învățării.

În sfîrșit, s-ar putea avea în vedere modalități flexibile de organizare a grupurilor de instruire, a instruirii individualizate și a condițiilor de interacțiune socială în facultate și în afara sau în prelungirea ei, în condiții de utilizare extensivă a noilor tehnologii.

III. **Ethosul pedagogic al profesorilor.** Este evident faptul că profesorii dețin o poziție-cheie în procesul de instruire. Ei se caracterizează printr-un anumit ethos pedagogic, adică prin interese și motivații, coduri și principii, orientări și concepții specifice despre instruire sau despre modul de organizare și conducere a învățării. Acestea apar ca rezultat al formării inițiale sau continue și al experiențelor anterioare. Ethosul pedagogic dominant poate exercita o influență diminuatoare sau potențatoare asupra receptivității profesorilor față de utilizarea școlară a noilor tehnologii. Oricum, simpla prezență în facultăți a noilor tehnologii nu schimbă prin ea însăși ethosul pedagogic al profesorilor. Experiențele anterioare legate de utilizarea școlară a radioului, televiziunii, filmului sau chiar a retroproiectorului sînt mărturii elocvente în acest sens. Pentru a se ajunge la o utilizare adecvată a potențialului instructiv al noilor tehnologii este necesar să se producă schimbări corespunzătoare în ethosul profesional anterior al profesorilor, precum și în strategiile de formare inițială și continuă a lor. Una din căile care și-a probat eficiența în această tentativă constă în stimularea și întreținerea permanentă a cooperării profesorilor în toate fazele programului de introducere și utilizare a noilor tehnologii.

IV. **O abordare posibilă.** Noile tehnologii instrucționale sînt, în același timp, o promisiune și o realitate. Ele au început deja să fie utilizate în multe sisteme de învățămînt pe o scară mai largă sau mai restrînsă. Totodată, ele sînt încă în mare parte o promisiune, întrucît ne aflăm încă departe de realizarea deplină a obiectivului utilizării eficiente și extensive a potențialului lor educativ. Totuși, oricare ar fi concepția noastră despre educație și realizarea ei, contradicțiile pe care le menționam în prima secțiune nu pot fi integral și exclusiv rezolvate prin introducerea și utilizarea intensivă și extensivă a noilor tehnologii în școală. Este necesar să avem în vedere întreaga constelație de factori care influențează organizarea și funcționarea școlii. Impactul educațional al noilor tehnologii trebuie să fie și el considerat din aceeași perspectivă.

În această perioadă a extinderii cercetării științifice, a avalanșei noutăților, se știe că analogiile și transferurile interdisciplinare de informații sînt instrumente de analiză și interpretare intens utilizate. Să încercăm și noi un astfel de transfer. În secolul al XIX-lea un chimist agricol, Justus von Liebig, a formulat așa-numita „lege a minimului", în conformitate cu care: „the amount of plant growth is regulated by the factor present in minimum amount"[5]. Dacă un constituent esențial lipsește sau nu este prezent în măsură suficientă, potențialul de creștere al unui organism nu poate fi stimulat prin compensație: abundența apei nu poate înlocui lumina soarelui, lipsa de azot nu poate fi compensată prin creșterea cantității de potasiu. *Mutatis mutandis*, cu toate precauțiile de rigoare, se pare că legea minimului își

3 R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education* (3rd ed.), New York, McKay, 1972.
4 C. B. Aslanian, H. M. Brickel, *Americans in Transition: Life changes as Reasons for adult education*, New York: Future Directions for a Learning Society, College Boord, 1980.

5 E. Walter Russell, *Soil conditions and plant growth*, 9 th ed., New York, John Wiley and Sons, Inc., 1961, p.61. Apud: D. Tanner, L. N Tanner, *Curriculum development*, New York, MacMillan Publishing Co., 1975, p.693.

conservă puterea explicativă dacă o aplicăm pentru înțelegerea unor mecanisme ale instruirii școlare. Prin parafrazare, putem spune că „nivelul performanței sau competenței profesionale a unui elev/student este reglat de factorul prezent în cea mai mică măsură". Nu abundența unui factor instructiv determină prin sine creșterea performanței școlare, ci tocmai acel factor important care, din diferite motive, se află într-o stare minimală. Dacă elevul/studentul nu este motivat să învețe, creșterea calității și cantității cursurilor ar avea doar efecte marginale. Oricît de intens ar fi introduse noile tehnologii în procesul de învățămînt, efectivitatea lor instrucțională va fi afectată negativ de lipsa de interes a profesorilor sau elevilor. Supraabundența ofertei într-un plan nu compensează pentru lipsa sau minimizarea altuia.

Orice context se bazează pe interacțiune. Orice interacțiune presupune reciprocitatea generativă a factorilor. Iar factorii nu pot fi luați unul cîte unul, tratați diferențiat și rupți de context, pentru că de îndată apar dezechilibre și tocmai factorul pe care l-am ignorat ajunge să aibă funcția reglatorie cea mai importantă. „Legea minimului" ne îndeamnă să *ne concentrăm asupra interacțiunii integrale* a factorilor instructivi și nu doar asupra fiecăruia luat individual.

Din această perspectivă utilizarea educațională a noilor tehnologii nu poate fi considerată decît în contextul de ansamblu al factorilor obiectivi și subiectivi, instituționali și funcționali care influențează structura școlii prezente și viitoare. În locul unei abordări fragmentare și al unor profeții bazate pe extrapolare, susținem o abordare integrală a contextului școlar și o predicție temperată despre impactul educațional al noilor tehnologii. Intensificarea cercetărilor și evitarea deciziilor radicale par să conducă spre starea de optimalitate a funcționării școlii în condiții de receptivitate față de noile tehnologii instrucționale.

Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative

Lect. dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea din București

RIDICAREA PE O NOUĂ TREAPTĂ calitativă a învățămîntului românesc presupune creșterea eficienței comportamentului didactico-educativ, un rol deosebit de important avîndu-i, în acest sens, dezvoltarea și perfecționarea aptitudinii pedagogice. Nivelul cantitativ și calitativ al randamentului școlar și al achizițiilor pe linia diferitelor componente ale personalității devine principalul indicator al nivelului de dezvoltare și funcționalitate ale aptitudinii pedagogice, variabilă instrumental-operațională a personalității didactice.

1. Aptitudinea pedagogică este strîns legată de activitatea instructiv-educativă, care este sursă a formării ei și, totodată, teren de acțiune și obiectivare. Această activitate este extrem de complexă, cu multiple dimensiuni, determinate, pe de o parte, de principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția și, pe de altă parte, de finalitățile privind structura și profilul personalității celor educați. Sarcinile de bază ale activității cadrelor didactice au în vedere formarea la elevi a capacităților de „a ști", a capacităților pentru „a explora", a capacităților pentru „a face" și a capacităților de „a ști să fie" [*1*]. În vederea atingerii acestor obiective avem de-a face în permanență cu punerea în funcțiune a unei relații prin excelență *intersubiective*, relația educator-educat. Aptitudinea pedagogică se conturează astfel ca o modalitate relațională, modalitate prin intermediul căreia orice influență educativă trebuie să devină realmente un „bun circulant" între educator și educat. Orice influență educativă, pînă a se transforma într-un bun propriu al elevului, trece prin lumea internă a acestuia. Deci influențele educative nu se transformă automat, mecanic în efecte formative. Educatorul dovedește că este posesorul unor veritabile aptitudini pedagogice atunci cînd reușește să transmită influențele sale educative „construind" lumea internă a elevului și făcînd din aceasta o variabilă controlabilă, coparticipantă la realizarea obiectivelor sale educaționale.

2. Problema aptitudinii pedagogice este strîns legată de cea a comportamentului didactic, întrucît prin modul cum procedează practic, efectiv, cadrul didactic în activitatea cu elevii se poate determina nivelul de dezvoltare și funcționalitate ale aptitudinii pedagogice. Comportamentul didactic presupune implicarea personalității

didactice cu toate componentele sale, de aceea s-a pus mereu problema modelului profesorului „ideal". Fără să se bazeze pe cercetări experimentale, primele încercări în literatura psihopedagogică au evidențiat o serie de calități, însușiri în baza unor observații și reflecții personale, fără a putea oferi recomandări în vederea organizării și desfășurării procesului de formare și perfecționare ale acestora. Printre cei care au făcut pași înainte în cercetarea și elucidarea specificului aptitudinii pedagogice se află și F. N. Gonobolin. Pentru el a apărut clară necesitatea unor cercetări riguroase ale aptitudinii pedagogice care, scoțînd în evidență o serie de aspecte privitoare la structura psihologică a acestora, ar duce la rezolvarea a trei *probleme principale* legate de pregătirea personalului din învățămînt: *a)* efectuarea unei selecționări profesionale corecte a cadrelor în vederea pregătirii lor pentru activitatea pedagogică; *b)* reorganizarea instruirii și educării viitorului profesor în instituțiile și școlile pedagogice, în concordanță cu noile cerințe puse în fața școlii; *c)* găsirea căilor de dezvoltare a aptitudinilor pedagogice și imprimarea unei orientări necesare cadrelor din învățămînt [2]

Utilizînd un întreg ansamblu de metode, el stabilește *două grupe de calități necesare educatorului: a)* însușiri propriu-zis pedagogice: capacitatea de a face materialul de învățare accesibil elevilor; creativitatea în muncă; influența pedagogului asupra personalității elevilor; capacități organizatorice (necesare pentru organizarea colectivului de elevi); interesul față de copii; tactul pedagogic; capacitatea de a lega obiectul de învățare de viață; exigență pedagogică; capacități pentru obiectul ce-l predă; capacitatea pentru munca cu elevii în afara clasei; *b)* însușiri de personalitate: spirit organizatoric; curiozitate științifică; capacitate de muncă; capacitate de autostăpînire; însușiri emoționale; imaginație bogată etc.

Gonobolin are meritul de a fi depășit maniera tradițională, descriptivistă de tratare a aptitudinii pedagogice încercînd, experimental, să se apropie de structura psihologică a acestui gen de aptitudini. O serie întreagă de cercetări au fost efectuate, folosindu-se ca metodă mai ales ancheta pe bază de chestionar, aplicată la elevi. Imaginea pe care o au elevii despre cadrele didactice capătă, desigur, o anumită valoare reglatorie pentru comportamentul pedagogic, în sensul efectuării permanente a unui autocontrol și autoadaptări ale acestuia. Să dăm cîteva exemple A. Neculau [3] stabilește, experimental, că un *profesor preferat de elevi se caracterizează* prin: 1) capacitatea de a transmite cunoștințe; 2) inteligență; 3) interes pentru dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor; 4) experiență didactică; 5) pasiune în muncă; 6) autoritate în fața elevilor; 7) competență în disciplina predată; 8) capacitate de a munci metodic. Argyle [4], sintetizînd rezultatele mai multor cercetări, consideră că profesorul simpatizat de elevi prezintă drept caracteristici: — este prietenos și drept, — realizează contacte bune cu toți membrii clasei, — este stimulator, energic, cu o bogată fantezie; — are stabilitate afectivă; — este erudit, bine pregătit în specialitatea lui.

Pe un lot numeros de elevi, J.E. Gustafsson [5] aplică două *chestionare: a)* chestionarul *SAW* (School and We) prin care sondează atitudinile elevilor față de școală, profesor și colegii de clasă la două nivele: între clase și în cadrul clasei; *b)* un *chestionar de personalitate, HSPQ* (the High School Personality Questtionnaire, Cattel și colab. 1957). Autorul ajunge la concluzia că există factori în mai mare măsură influențați de *diferențele dintre copii* în cadrul clasei, cum ar fi factorul „relații cu colegii" și factorul „școală" dar sînt și factori influențați mai mult de *diferențele dintre clase*, cum ar fi factorul „profesor" și factorul „disciplina clasei". O constatare interesantă relevă că, în cadrul clasei, factorul „impulsivitate" este corelat cu factorul „disciplina clasei" iar factorul „introversiunea" este corelat cu factorul „relațiile dintre colegi". De aici se conchide că, dacă profesorul acordă puțină importanță relațiilor sociale în cadrul clasei, aceasta va duce la creșterea scorului pe scara introversiunii.

Legat de personalitatea profesorului, s-a încercat să se demonstreze ce influență au asupra procesului de formare a elevilor o serie de elemente ale comportamentului său nonverbal, cum ar fi mișcările, mimica și gestica [6] sau comportamentului verbal [7]. Alți autori au încercat să stabilească structurile de personalitate a profesorului care condiționează eficiența învățării la elevi. Astfel, D.G. Ryans [8] conturează trei *structuri de personalitate:* structura A — afecțiune, înțelegere și prietenie (fiind opusă structurii prin atitudine distantă, egocentrism și mărginire); structura B: responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice (displăcînd profund lipsa de planificare, șovăiala și neglijența); structura C: putere de stimulare, imaginație și entuziasm (iar nu inerție și rutină). Privitor la stilurile de conducere, unele cercetări [9] arată că cele care se desprind a fi acceptate într-un grad ridicat de către elevi sînt apreciate diferit în intervalul de vîrstă 10—15 ani. Pentru elevii de 10—11 ani, indicii de diferențiere valorică sînt puțin relevanți, exceptînd acele comportamente din categoria „democratic-creative" (rangul I, 82,9%), iar cele care îmbină autoritatea cu libertatea de opinie a elevilor, „democratic-interogative" sînt confirmate în proporție de 55% pînă la 62,5%. De altfel, în literatura de specialitate, există mai multe încercări

de stabilire a unor categorii tipologice ale *personalității* cadrului didactic.

Astfel, folosind *diferiți parametri*, unii autori stabilesc diferite categorii de *tipuri: a)* adaptat, *b)* diferențiat, *c)* interogator-creativ; *d)* preponderent cognitiv; *e)* preponderent afectiv; *f)* tipul echilibrat; *g)* profesori „concreți"; *)* profesori „abstracți" (sub raportul stilului cognitiv) etc. [*10*]. În cadrul unei valoroase lucrări [*11*], se folosesc drept *criterii decisive în configurarea* stilurilor de conducere educațională — raportul control/independență (gradul de dirijare a învățării, sfera și nivelul participării elevilor la deciziile instrucționale) și variațiile comportamentale socioafective ale profesorului în relațiile sale cu elevii (distanță socioafectivă, forme, nivele de intensitate ale aprobării și dezaprobării). Folosind un lot de 64 subiecți, A. R. Schultz [*12*] surprinde relațiile dintre stilul de învățare și atmosfera de învățare din clasă sau climatul psihosocial. Rezultatele obținute arată că profesorii, folosind diferite stiluri de învățare, încearcă să creeze un climat sociopsihologic consonant cu stilul lor.

Pe un lot de 290 profesori s-a aplicat *un inventar de itemi* [*13*] ce vizau 4 factori: 1) factorul afectiv; 2) factorul cognitiv; 3) factorul directiv; 4) factorul interpretativ. Utilizîndu-se coeficientul de corelație Pearson, s-a ajuns la concluzia că *cea mai mare legătură este între factorul interpretativ și cel afectiv*.

Concluzia mai generală ce se conturează în urma prezentării *diferitelor modele și tipologii ale personalității* cadrului didactic este aceea că *eficiența educațională a unui stil nu poate fi determinată aprioric*, făcînd abstracție de caracteristicile situației educaționale în care intervine comportamentul didactic. *Cel mai bun stil educațional este cel care corespunde mai bine „cerințelor" situației educaționale și care favorizează obținerea unor rezultate pozitive în dezvoltarea elevilor*. De aceea, noi considerăm că noțiunea de *stil educațional optim* este legată de noțiunile de flexibilitate și adaptabilitate comportamentală care, la rîndul lor, ne conduc spre variabila instrumentală de bază a personalității didactice și anume aptitudinea pedagogică.

3. Cercetările noastre experimentale ne-au condus la concluzia că structura psihologică a aptitudinii pedagogice implică mai multe componente, ce asigură următoarele *tipuri de competență: a)* competența politico-morală, ce este favorizată de ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic; *b)* competența profesional-științifică, care este asigurată de ansamblul de capacități necesare cunoașterii unui anumit obiect de învățămînt; *c)* competența psihopedagogică, asigurată de ansamblul de capacități necesare pentru „construcția" diferitelor componente ale personalității elevului; *d)* competența psihosocială, asigurată de ansamblul de capacități necesare optimizării relaționării interumane. Între aceste componente există o strînsă interdependență.

În structura competenței profesionale a cadrului didactic, *competența psihopedagogică* și cea *psihosocială* apar ca avînd un rol deosebit de important.

Competența psihopedagogică este asigurată de următoarele capacități: *a)* determinarea gradului de dificultate a materialului de învățare pentru elevi; *b)* capacitatea de a face materialul de învățare accesibil (deci găsirea celor mai adecvate metode și mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate); *c)* capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci posibilitatea de a se orienta atît asupra intervențiilor, influențelor sale cît și asupra elevilor, înțelegînd situația, dificultățile întîmpinate de aceștia în activitatea de învățare și asimilare și din perspectiva elevilor, reformulînd continuu programul său operativ de lucru); *d)* creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influență instructiv-educativă în funcție de cerințele unei anumite situații educative).

Competența psihosocială a cadrului didactic este asigurată de următoarele capacități: *a)* capacitatea de a adopta un rol diferit, *b)* capacitatea de a influența ușor grupul de elevi precum și indivizii izolați; *c)* capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu alții; *d)* capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat; *e)* capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea și autoritatea; *f)* capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere.

4. Un înalt nivel de funcționalitate al aptitudinii pedagogice presupune, de fapt, organizarea tuturor componentelor personalității, făcîndu-le să „vorbească" aceeași limbă: de a se adapta suplu, rapid în funcție de cerințele situației educaționale, valorificînd maximal valențele educativ-formative ale comportamentului didactic. Trecînd de exemplu de la o clasă la alta la același nivel de școlaritate, sau care aparțin unor nivele diferite de școlaritate, cadrul didactic întîlnește și se confruntă cu situații educative uneori total diferite, fiind necesară o schimbare rapidă și adecvată a „registrului" manifestărilor și intervențiilor sale comportamentale. Aptitudinea pedagogică face parte din structura de personalitate a cadrului didactic, însă, spre deosebire de alte componente, ea constituie *variabila de ieșire* a sistemului. Ea apare ca o *variabilă instrumentală, practică, efectivă* [*14*] ce asigură buna desfășurare a activității instructiv-

educative și care poate să însemne foarte multe lucruri: erudiție și cunoștințe de specialitate solide, dar și cunoașterea particularităților psihoindividuale ale elevilor și capacitatea de a-i înțelege și a se apropia de ei, priceperea de a transmite noțiuni și cunoștințe, dar și capacitatea de a se relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, dar și mînuirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Negreț, *Posibilități de proiectare și realizare a instruirii inter- și multidisciplinare din perspectiva educației permanente*, „Revista de pedagogie", 1/1986.

2. F.N. Gonobolin, *Cu privire la aptitudinea pedagogică a profesorului*, în Probleme de psihologia personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1963, p. 238.

3. A. Neculau, *Calitățile profesorului văzute de elevi*, „Revista de pedagogie", 1/1978.

4. Apud A. Dancsuly, M. Ionescu, I. Radu, D. Salade, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 136.

5. J. E. Gustafsson, *Attitudes towards the School, the Teacher and Classmates at the Class and Individual Level*, în The British Journal of Educational Psychology, vol. 49, part. 2, june, 1979.

6. M. B. Grant, D. H. Grant, *Mișcările, gestica și mimica profesorului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

7. A. Huntington, F. Watton, *How Teachers Talk*, în Education today, Journal of the Colege of Preceptors, vol. 1, 1981.

8. Apud D. Ausubel, F. Robinson, *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1981, p. 536.

9. I. Neacșu, *Motivație și învățare*, București Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 141—146.

10. D. Potolea, *Stilurile educaționale*, în Probleme fundamentale ale pedagogiei, D. Todoran (coord.), Editura Didactică și Pedagogică, București 1982, p. 148—158.

11. D. Potolea, *Analizele interacționale, comportamentul profesorului și ameliorarea strategiilor educației intelectuale*, Teză de doctorat, B.C.U., 1983.

12. A. R. Schultz, *Teaching Style and Socio-psychological Climates*, în The Alberta Journal of Educational Research, nr. 1, march, 1982, vol. 28.

13. E. C. Bunting, *Dimensionality of Teacher Education Beliefs: An Exploratory Study*, în The Journal of Experimental Education, vol. 52, nr. 4/1984.

14. P. Golu, N. Mitrofan, *Personalitatea didactică — sursă a creativității la elevi*, comunicare la Colocviul național de pedagogie, decembrie, 1978.

Rezultate ale unei cercetări de programare pedagogică, asistată de calculator, la aritmetică

Asist. univ. VASILE CHIȘ
Universitatea din Cluj-Napoca

PROGRAMAREA PEDAGOGICĂ pentru instruirea asistată de calculator presupune prelucrarea riguroasă a materialului (conținutului), încă înaintea elaborării așa-numitului „program computer".

Cum se prelucrează materialul în etapa premergătoare traducerii acestuia într-un limbaj specializat pentru calculator? Urmează să ilustrăm, utilizînd exemple din rezolvarea de probleme.

Este un fapt consemnat în cercetările de programare pedagogică, acela că învățarea se realizează mai deplin cînd cunoștințele se transmit organizate în sisteme logice (secvențe într-o succesiune determinată, Skinner, B. F., 1971).

În scopul decantării unui material și condensării lui în unități (secvențe) de învățare, învățămîntul programat recurgea, de regulă, la reprezentări tabelare, grafice (exemplu: matricea Ruleg-Davies). Aceste reprezentări sugerează utilizatorului prezumtiv (profesor și elevi) că procesul de instruire-învățare comportă o succesiune de etape relativ distincte.

Dar procesul de predare-învățare implică o suită de decizii (Dood, B., T. și col., 1975, p. 169). Care sînt noțiunile și operațiile de transmis-învățat? Care este lungimea și complexitatea secvențelor de instruire? etc. Sînt întrebări care se impun. Reprezentările grafice și tabelare mai sus pomenite nu oferă răspunsul precis unora dintre întrebările puse; decizia este doar aproximativă. În practica instruirii programate aspecte ca: lungimea secvențelor (pașilor), complexitatea lor ș.a. scapă unei determinări riguroase; acestea se aproximează practic (I., Radu, 1974). Dacă judecăm lecția obișnuită (orală), aceasta lasă aproximării și, de aici, improvizației — nu doar în sens peiorativ ci și în sensul bun — un cîmp mult mai larg.

Odată cu experiențele de programare pedagogică pentru procese de instruire asistată de calculator (I.A.C.), aproximarea și improvizația își restring considerabil

cîmpul. Se încearcă determinarea precisă, într-o formă sau alta, a întregului proces, altfel ceea ce se face nu poate fi programat pe calculator.

Se pune problema: cum decidem asupra acelor elemente ale procesului de instruire care în învățămîntul obișnuit și cel programat sînt doar aproximate, în timp ce în I.A.C. necesită o determinare riguroasă?

Din perspectiva activității I.A.C. considerăm că *identificarea secvențelor unui material de instruire* oferă și posibilitatea precizării lungimii pașilor, a complexității lor etc., grație unuia și aceluiași demers metodologic.

Instruirea programată în versiunea deceniilor 7—6 presupune segmentarea, divizarea materialului în cuante, care pot fi tratate relativ separat. Urmează să reconsiderăm acest demers din perspectiva cerințelor programării pentru calculator. Vorbim în acest sens de *module elementare* (ca în informatică), desemnînd pașii sau cuantele relevate prin prelucrarea materialului. Identificarea acestor secvențe; adică a modulelor — *specificarea modulelor*, cum se spune în termeni tehnici (L a n g e f o r s, B., 1978) — este operația pregătitoare programării propriu-zise pentru calculator.

Programul pentru calculator nu poate fi elaborat doar pe baza modulelor ca unități de informație relativ distincte. Este necesar să se prevadă articularea modulelor, să se releve relațiile de succesiune (de ordonare), lungimea și complexitatea fiecărui modul, adică să se determine întregul proces, de la *intrare* și pînă la *ieșire*. Astfel, *prin preprogramare înțelegem specificarea modulelor și prelucrarea acestora pînă la nivelul la care este posibilă traducerea într-un limbaj specializat de programare pentru calculator.*

Pentru a prelucra problemele de matematică în vederea rezolvării de probleme asistată de calculator, recurgem la segmentarea enunțului problemei, după cum urmează:

Datele problemei și ordinea de prezentare a lor

De regulă, problemele de matematică se compun cu expresiile lingvistice a *trei module elementare:* **(1)** *modulul de intrare I*, adică datele inițiale, de start, cum ar fi „Ionel are 10 caiete...“; **(2)** *modulul de proces, P*, respectiv modificările, transformările invocate în contextul problemei, ca de exemplu „...din care dă 4...“ și **(3)** *modulul rezultat*, care se referă la un rezultat de căutat, cum ar fi „...cîte caiete i-au mai rămas...“

Notăm că succesiunea modulelor nu este identică de la o problemă la alta. Nu toate problemele încep cu modulul de intrare *I* și sfîrșesc cu modulul rezultat R. Ordinea modulelor este variată.

Cîte posibilități de combinare a celor trei module există și care sînt combinațiile mai frecvente în practica școlară? Cunoașterea acestei caracteristici este utilă în programarea diferitelor *categorii de probleme* (sub aspectul ordinii modulelor).

Apelăm la un model grafic, f i g u r a 1 ca cel de mai jos:

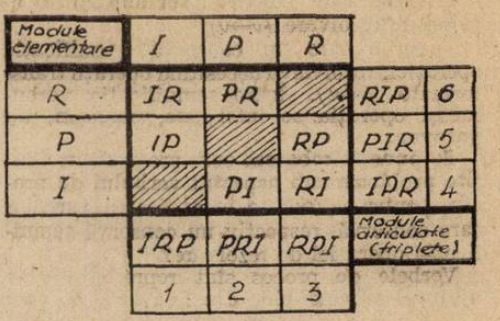


Fig. 1 — Ordinea de prezentare a modulelor.

Cunoaștem intrările, cele trei module în ordinea obișnuită *(I., P.,R.)* și apoi în ordine inversă *(R.,P.,I.)*. Calculînd P_3 (permutări) = 3! = 6, deducem că la ieșire obținem șase categorii de probleme sub aspectul ordinii de prezentare a modulelor. Aceste categorii de probleme sînt reprezentate de cele șase „triplete“ înscrise în linia și coloana marginală din model.

Ordinea de prezentare a modulelor poate fi redată cu ajutorul unei scheme-bloc (f i g u r a 2), ca acelea utilizate în proiectarea sistemelor informatice (V ă d u v a, I., 1981). Aceasta se citește: Într-o problemă,

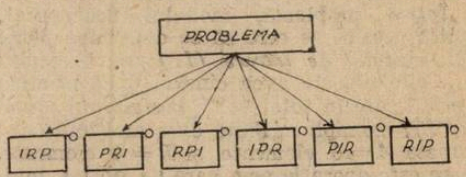


Fig. 2 — Ordinea de prezentare a modulelor (schemă bloc).

ordinea modulelor este: sau *IRP*; sau *PRI;* sau.. . sau *RIP*.

Verbul care exprimă modulul de proces (transformarea)

Transformările care sînt invocate într-o problemă se exprimă cu ajutorul unor verbe. Sînt verbe care exprimă un proces de creștere, amplificare (de e x e m p l u : „... mai *primește* încă...“, care sugerează rezolvitorului operația de adunare. Apoi, sînt verbe care sugerează operația de scădere, cum sînt acelea care exprimă un proces de micșorare, diminuare (ca de e x e m p l u : „... din care *dă*...“).

În ciuda relației între verbe și operațiile de adunare/scădere, întîlnim probleme ale căror operații de rezolvare sînt chiar inverse celor sugerate de verbul de proces. Așa, de pildă, probleme care traduse în egalități numerice iau forma: ? + 5 = 10 sau ? — —5 = 5 necesită rezolvarea prin operații

transformate față de operația sugerată de verbul de proces (ca de exemplu: 10 − 5 = ?; 5 + 5 = ?).

Deci, verbul care exprimă modulul de proces poate lua două forme:

— verbe care conservă semnificația operației de rezolvare *(v→0)*;

— verbe care nu conservă semnificația operației, rezolvarea necesitînd operații transformate *(v/ot)*. Între semnificația verbului și operația se interpune, oarecum, un paravan.

Se pune întrebarea: cum programăm diferite probleme sub aspectul verbului de proces, pentru a facilita identificarea verbelor care conservă, respectiv nu conservă semnificația operației de rezolvare?

Verbele de proces sînt reprezentate cu ajutorul schemei-bloc din figura 3, care

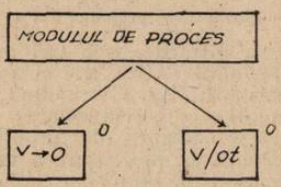


Fig. 3 — Verbul care exprimă modulul de proces (schema-bloc).

se citește: Modulul de proces este exprimat sau prin verb→operație *(v→0)*; sau prin verb/operație transformată *(v/ot)*. figura 3

Identitatea modulului necunoscut

Într-o problemă, modulul necunoscut, adică ceea ce se cere să se determine poate fi: *modulul de intrare (I?)*; de exemplu: „... cîte obiecte avea cineva, dacă primind încă 7, are în total 10?"; *modulul de proces (P?)*; exemplu: „Fiind date mulțimile disjuncte $A = 6$ elemente și $B = 4$ elemente, care este operația prin care se obține mulțimea $C = 10$ elemente?"; *modulul rezultat (R?)*; exemplu: „...cineva are 3 obiecte și mai primește încă 7. Cîte obiecte are în total?"

Identitatea modulului necunoscut se reprezintă cu ajutorul schemei-bloc din figura 4, care se citește: Într-o problemă

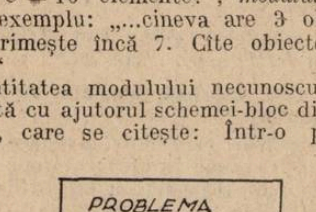


Fig. 4. — Identitatea modulului necunoscut (schema-bloc).

poate fi necunoscut: sau modulul de intrare *(I?)*; sau modulul de proces *(P?)*; sau modulul rezultat *(R?)*.

Segmentarea problemei de matematică sub cele trei aspecte: ordinea de prezentare a modulelor, verbul modulului de proces și identitatea modulului necunoscut relevă că enunțul verbal al problemei nu este decît un comentariu al acțiunii, al procesului, transformării. În înțelegerea fiecărui enunț (oral sau scris) — se spune în literatura de specialitate (Noîzet, G., 1983) — subiectul recurge la o anume segmentare a enunțului. Așa de pildă, în enunțul vorbit, reperele pentru segmentare sînt date de linia melodică, amplitudinea, pauzele etc.; iar în enunțul scris sînt utile semnele de punctuație. Dar linia melodică, semnele de punctuație, etc nu sînt suficiente în descifrarea enunțului. Intervine aici un proces activ de decodaj din partea subiectului.

Așa cum am putut constata, enunțul verbal al problemelor de matematică se referă la: o anumită ordine de prezentare a modulelor; un anumit verb de proces și un anumit modul necunoscut. Cum se prevede articularea acestor trei dimensiuni în programul pentru calculator?

Am adoptat soluția oferită de tabelele de decizie (Văduva, I., op. cit.), ca în figura 5, în care avem:

Reguli	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Condiția C_1: v→0	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Nu	Nu	Nu	Nu	Nu	Nu
Condiția C_2: v/ot	Nu	Nu	Nu	Nu	Nu	Nu	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Acțiunea A_1: I?	$1C_1I$	$2C_1I$	$3C_1I$	$4C_1I$	$5C_1I$	$6C_1I$	$1C_2I$	$2C_2I$	$3C_2I$	$4C_2I$	$5C_2I$	$6C_2$
Acțiunea A_2: P?	$1C_1P$	$2C_1P$	$3C_1P$	$4C_1P$	$5C_1P$	$6C_1P$	$1C_2P$	$2C_2P$	$3C_2P$	$4C_2P$	$5C_2P$	$6C_2$
Acțiunea A_3: R?	$1C_1R$	$2C_1R$	$3C_1R$	$4C_1R$	$5C_1R$	$6C_1R$	$1C_2R$	$2C_2R$	$3C_2R$	$4C_2R$	$5C_2R$	$6C_2$

Fig. 5 — Tabel de decizie privind articularea dimensiunilor relevate prin segmentarea enunțului problemei.

- *Reguli de ordonare* în număr de 12, cîte două pentru fiecare modalitate de ordonare a celor trei module *(IPR)*, notate cu cifrele *1, 2,...6* ca în figura 1;
- *Condiții*, în număr de două, după cum verbul de proces conservă sau nu semnificația operației de rezolvare pe care o exprimă, adică C_1 *(v→o)* și C_2 *(v/ot)*;
- *Acțiuni*, în număr de trei, după cum identitatea modulului necunoscut este: sau I? ; sau P?; sau R?.

Partea din tabelul de decizie utilă în programe este condensată în cele trei rînduri-acțiuni, respectiv $1C_1I$; $2C_1I$; $3C_1I$;... $6C_2R$, unde cifrele *1, 2,..., 6* indică ordinea de prezentare a modulelor (vezi figura 1); C_1 și C_2 precizează verbul de proces, iar literele *I,P,R* ne indică modulul necunoscut.

Acest model de decizie poate fi vizualizat cu ajutorul schemei-bloc din figura *6*.

Constatăm că prin articularea dimensiunilor relevate de segmentarea enunțului problemei se obțin 36 variante de compunere a unei probleme. Firește, modelul teoretic dedus pe baza tabelului de decizie comportă și unele inadecvări în raport cu maniera de

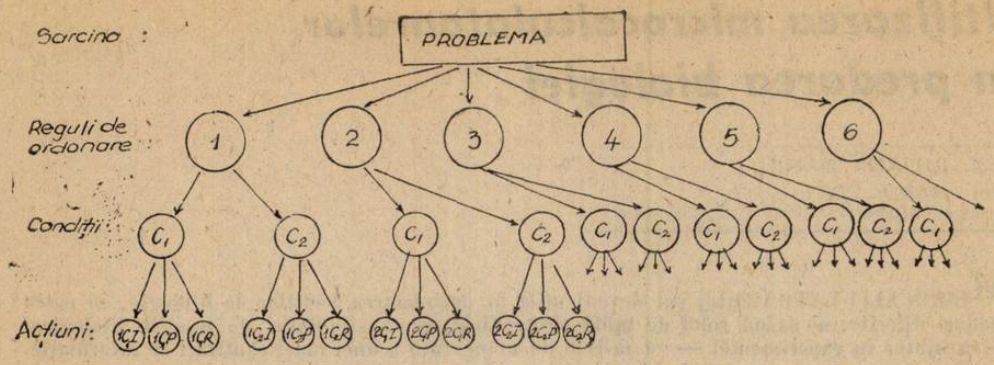


Fig. 6 — Articularea dimensiunilor unei probleme (schema-bloc).

formulare a problemelor în manualele școlare de matematică. Așa, de pildă, în raport cu tipurile de probleme din manualele de matematică, clasele I și a II-a — care au făcut obiectul analizei noastre mai aprofundate — tabelul de decizie ar putea fi simplificat. Aceste aspecte sînt supuse în prezent analizei, inclusiv prin programare și modelare cu ajutorul calculatorului.

Cele șase categorii de probleme sub aspectul ordinii de prezentare a modulelor (figura 1) asigură variabilitatea în enunțul problemei, atît de necesară pentru a feri elevii de adoptarea unor strategii mecanice, a unor scheme rigide de rezolvare. În mod practic însă, manualele din clasele I și a II-a oferă cu mare frecvență (peste 66% probleme ca cele notate de noi în categoria a 4-a *(IPR)*, sînt puține problemele care se abat de la această manieră — pe care o numim obișnuită — de prezentare a datelor.

Care ar trebui să fie ponderea diferitelor categorii de probleme și în ce ordine să fie acestea introduse în activitățile școlare la diferite clase?

Se cunoaște din literatura de specialitate (Daniel, J. și col., 1974), cît și din practica didactică faptul că acele probleme în care ordinea obișnuită a datelor este modificată (altele decît problemele *IPR*) se asociază cu mai multe dificultăți în rezolvare: erori mai frecvente; timp mai lung pentru rezolvare; confuzii de identificare și tratare a datelor în sensul considerării primului modul enunțat *(P* sau *R)* drept modul de intrare *(I)* și a ultimului modul *(I* sau *P)* drept modul rezultat.

Înclinăm să credem — doar ca ipoteză în curs de verificare — că ponderea problemelor în care datele sînt prezentate în ordinea obișnuită *(IPR)* trebuie scăzută considerabil, chiar din clasa I.

Cum identifică elevii semnificația verbului de proces?

Aici, probabil, vom găsi răspunsul descifrînd protocolul verbal al elevului în timpul rezolvării problemelor.

Cum programăm calculatorul să decidă în funcție de verbul de proces?

Soluția ar putea fi dată de un subprogram de tip dicționar (Itelșon, L., B., 1967) — lista verbelor de proces și a operațiilor asociate acestora — dar să recunoaștem că asupra aspectelor semantice nu poate decide, probabil, decît un operator uman.

În fine, cum pot fi valorificate rezultatele încercării de preprogramare?

Gîndim această modalitate la două niveluri. Mai întîi este necesară pregătirea gîndirii elevilor prin introducerea elementelor de preprogramare în contextul activității obișnuite de rezolvare de probleme. Apoi, ar fi posibilă utilizarea calculatorului de către elevi în anumite momente ale activității de rezolvare de probleme.

BIBLIOGRAFIE

1. Daniel, J., Rosenthal, A., Lauren, B., Resnik, *Children's Solution Process in Arithmetic Word Problems*, în: Journal of Educational Psychology, V 66, no. 6, Dec., 1974, p. 817—825.

2. Dood, B., T., Le Hunt, R., J., *Decision Macking in Instructional Design*, în: Aspects of Educational Technology, V. VIII, (Ed. Baggaley J.), Pitman Publishing, 1975.

3. Itelson, L., B., *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, București, E.D.P., 1967.

4. Langefors, B., Analysis of Usser Needs, în: *Information Systems Methodology, Proocedings 2nd Conference of The Europoean Cooperation in Informatics*, Venice, October 10—12 1978, p. 1—38.

5. Nőizet, G., *De la perception a la comprehension du langage*, Université de Lille III, 1983.

6. Radu, I., *Psihologie școlară*, București, Editura Științifică, 1974.

7. Skinner, B., F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, București, E.D.P., 1971.

8. Văduva, I., *Sisteme informatice*, București, 1981.

Utilizarea microcalculatoarelor în predarea biologiei

Prof. IULIANA MANIU,
prof. MARIA COȚI
Liceul de Matematică-Fizică, nr. 2, Cluj-Napoca

MICROCALCULATOARELE pot deveni utile în optimizarea lecțiilor de biologie, în patru moduri diferite: — avînd rolul de tablă electronică; — ca simulator de modele biologice; — ca ajutor în experimente; — ca mijloc de manevrare a unei mari cantități de informație.

1. Microcalculatorul cu rol de tablă electronică. Predarea biologiei necesită o mare cantitate de material vizual, care reprezintă sau ilustrează fenomenele. La prima vedere, pentru multe situații modul de lucru cel mai indicat ar putea părea fotografierea sau filmarea fenomenului, dar sînt totuși multe împrejurări cînd aceasta este greu de înțeles și de interpretat de către un ochi neexperimentat, iar diagramele, schemele simplificate, însoțite eventual de animație pot fi mult mai ușor înțelese. Ecranul TV al calculatorului este foarte potrivit pentru a prezenta asemenea desene, dacă rezoluția sa (precizia desenelor) este bună și viteza animației este satisfăcătoare. Iar generatorul de grafică al microcalculatorului are marele avantaj că lucrează interactiv: mai mult decît vizualizarea unei diagrame sau a unor secvențe de desene animate, permite modificarea sau rearanjarea desenelor în fața clasei.

O diagramă poate fi construită în mod selectiv, arătînd diferitele componente și interrelațiile lor. Un desen animat care ilustrează modul de lucru al unui sistem poate avea prea multe elemente componente pentru a putea fi distinse cînd sînt văzute împreună. Microcalculatorul ne poate permite să punem în evidență aspecte particulare, separat sau în combinație cu orice altă parte a sistemului.

În lecțiile de biologie se folosesc uzual schemele și diagramele și pentru a reprezenta interrelații între sisteme complexe sau procese fiziologice. A prezenta de la început o schemă elaborată, poate duce la confuzie, iar a o construi treptat în fața clasei, pe tablă sau cu alte mijloace, cum ar fi folia de retroproiector, ia mult timp și necesită multă strădanie. Un program potrivit poate rezolva această sarcină cu ușurință, permițînd în plus reluări ale diferitelor puncte ale prezentării, pentru a întări anumite aspecte.

Uneori este foarte util să fie folosite intensități diferite de scriere, schimbări de culoare, flashuri (clipiri ale literelor), care vor solicita ochiul să selecționeze zonele ecranului cu informația cea mai semnificativă. Posibilitățile oferite de utilizarea calculatoarelor în acest sens sînt imense și pot oferi o îmbunătățire substanțială a materialelor vizuale.

2. Microcalculatorul și modelele biologice. Există unele teme abstracte la care practica experimentală este imposibilă. De exemplu: observarea relațiilor dintre organisme într-un ecosistem în anumite condiții și descrierea acestora în termeni de echilibrare a numărului acestora și a relațiilor ce există între organisme. Nu este posibil să se modifice echilibrul pentru a stabili părțile componente și importanța lor relativă. Observarea mediului și culegerea mostrelor și a informațiilor într-o perioadă de timp poate conduce la unele rezultate, dar gradul de experimentare reală este limitat.

De multe ori numai în situații de dezastre naturale se pot pune în evidență modificările delicatei balanțe a naturii. La fel ca și la sistemele fiziologice, ceea ce este normal poate fi observat, dar gradul de modificări posibile este limitat. Asemenea sisteme sau relații, dacă sînt destul de bine înțelese pot fi modelate, iar microcalculatorul reprezintă un instrument ideal de exploatare a unui model. Părțile componente ale modelului, devenite parametrii ai unor ecuații, pot fi variate pentru a afla ce efect au acestea asupra sistemului sau relației.

Există două tipuri de modele ce pot fi considerate: modele deterministe, bazate pe variabile cunoscute, care duc totdeauna la același rezultat pentru aceleași valori ale variabilelor și modele stocastice, care introduc factori aleatori comuni anumitor sisteme biologice la care rezultatele sînt determinate în mod probabilistic.

3. Microcalculatoarele și experimentul. Există mai multe moduri în care microcalculatoarele pot duce la creșterea numărului și calității cercetărilor experimentale, pe care copiii le pot realiza cu succes în biologie.

a) Un element esențial în experimente este *planificarea și organizarea experimentului*. Ce anume dorești să descoperi și cum poți proceda pentru a obține aceasta? De multe ori planificarea unor experimente,

mai ales a celor de lungă durată, este caracterizată de întrebări de genul: „Cum se poate stabili, care factori de mediu influențează.....?", de exemplu germinarea semințelor? Un program de calculator ar putea permite elevilor să planifice o serie de cercetări pentru a găsi condițiile optime de germinare. Variind condițiile de mediu, cum sînt apa, temperatura și lumina, elevii vor observa efectele produse. Ei pot fi puși în situația să aleagă condițiile și să aleagă cum să le varieze. Un astfel de exercițiu introduce ideea de control a experimentelor și importanța varierii la un moment dat numai a unuia dintre factorii determinanți. Rezultatele obținute rapid, într-o formă grafică corespunzătoare, conduc la planificarea unei serii de experimente, în scopul testării ipotezelor stabilite prin intermediul programului.

b) Simularea experimentelor.

Se poate afirma că stîngăcia elevilor în mînuirea aparaturii și frustrarea care apare pentru ei de aici pune sub semnul întrebării valoarea lucrărilor practice realizate în laborator. Programele de calculator pot simula experiențe, chiar și atunci cînd acestea sînt dificil de organizat în condițiile oferite de laboratoarele școlare. Totuși, aici nu încercăm să sugerăm că microcalculatorul ar putea înlocui lucrările de laborator: potențialul său real este de a le extinde și îmbunătăți.

De exemplu, un program de calculator în care schimbările în viteza de fotosinteză pot fi ușor observate dacă modificăm temperatura, lumina sau bioxidul de carbon, poate demonstra efectul acestor factori și relația dintre ei și să conducă astfel în mod natural la conceptul de limitare a factorilor. În unele cazuri complexitatea realizării lucrărilor practice, efortul necesar pentru procurarea instrumentelor și a materialului necesar, depășesc cu mult avantajul obținut prin realizarea efectivă a experienței. În asemenea cazuri se pretează deci a fi folosite programe de simulare pe calculator a acestora.

c) Microcalculatoarele pot fi folosite pentru *a analiza și evalua rezultatele obținute experimental*. De multe ori se consumă mult timp cu compararea și interpretarea rezultatelor obținute în clasă. Calculatorul poate fi folosit pentru a clasa datele obținute și înregistrate în memoria sa. Iar în plus calculatorul mai poate fi folosit pentru a tipări rezultatele într-o varietate de forme: tabele comparative, grafice, histograme.

4. Microcalculatoarele și manevrarea informației. Un aspect util al microcalculatoarelor este că pot memora relativ mari cantități de date și pot permite accesul simplu și regăsirea lor rapidă. Un microcalculator poate fi folosit ca o bancă de date de laborator, conținînd informații selecționate pe teme sau chiar proiecte de lecții. Valoarea de utilizare a unor astfel de bănci de date este limitată de volumul de informații conținut și de modul de acces la informații. *În cadrul unui laborator, microcalculatorul poate deveni, astfel, o bibliotecă de referință de mare utilitate.*

Odată cu dotarea centrului de calcul al liceului nostru cu calculatoarele de tip personal românești, PRAE-M, la începutul acestui an școlar, am inițiat o activitate de cercetare în vederea realizării unor secvențe programate utilizabile în lecțiile de cultură generală. Unul dintre rezultatele acestei acțiuni de cercetare se concretizează în lucrarea de diplomă a elevei Cordun Cristina, din clasa a XII-a A, cu tema „Secvențe programate pentru lecții de biologie".

Prezentăm, în continuare, două exemple de folosire a calculatorului în lecțiile de biologie. La tema „Proprietățile fundamentale ale neuronilor", la clasa a XI-a, se poate simula procesul de generare și propagare a influxului nervos, prin intermediul următorului joc sugestiv: ne imaginăm elevii la o oră de educație fizică, în care se fac exerciții cu mingea medicinală. Copiii sînt așezați pe două rînduri în felul următor: pe primul rînd toți elevii au cîte o minge reprezentînd sarcinile pozitive din exteriorul membranei neuronale, iar pe al doilea rînd elevii fără minge reprezintă sarcinile negative. Sensul de deplasare al influxului (curenții locali) este reprezentat de un copil așezat între cele două rînduri (fig. 1). Se pune în evidență

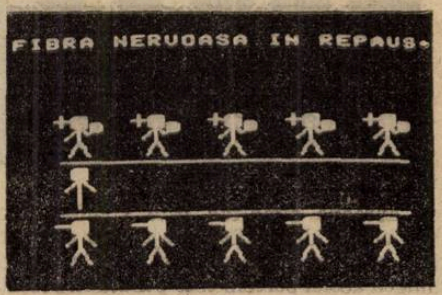


Fig. 1

apariția stimulului prin intermediul unui al doilea copil (fig. 2). Apoi stimulul dis-

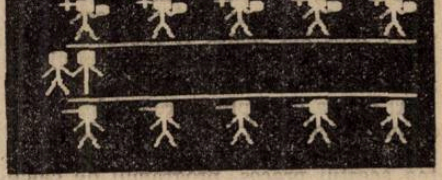


Fig. 2

pare și are loc depolarizarea. Prin analogie în sala de gimnastică se întîmplă următorul

lucru: copilul de pe primul rînd pasează mingea, dar nu partenerului său de joc, ci celui dintre rînduri.

Astfel, copiii primei perechi rămîn amîndoi fără minge (fig. 3), reprezentînd sar-

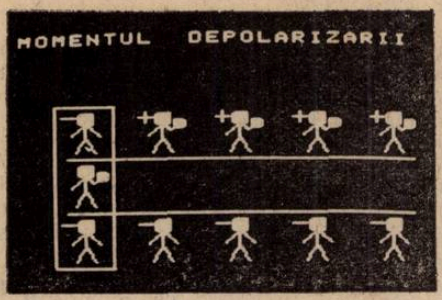


Fig. 3

cinile negative. Mingea trece apoi la primul copil din rîndul al doilea, reprezentînd apariţia sarcinii pozitive. Băiatul din mijloc se deplasează spre perechea următoare sugerînd autopropagarea. Acum mingea va trece de la elevul din primul rînd, direct la partenerul său din rîndul opus, în momentul în care elevul din mijloc trece prin dreptul lor (fig. 4). Fenomenul repolarizării care are

Fig. 4

loc aproape simultan este simulat astfel: cînd elevul din mijloc a ajuns la o distanţă de două perechi faţă de o pereche oarecare mingea acelei perechi este pasată la posesorul ei iniţial (fig. 5). Acest fenomen se repetă pînă la capătul rîndului (fig. 6).

Aceste secvenţe, avînd la bază o idee originală şi inspirată a elevei Cristina Cordun, permit transpunerea unui proces extrem de abstract ce are loc în fibra nervoasă la nivel de înţelegere al elevilor, datorită analogiilor cu un joc cu mingea. Lecţia devine astfel, mai puţin dificilă, mai atractivă, cîştigînd desigur şi în claritate. Acest scurt program poate fi încadrat în modul de utilizare al microcalculatorului, pentru simularea unui model biologic.

Al doilea exemplu se referă la lecţia „Diviziunea mitotică", din capitolul „Diviziunea celulară". Avînd în vedere complexitatea acestui proces, programul de calculator prezintă transformările pe care le suferă cromozomii şi celula în fiecare dintre fazele diviziunii.

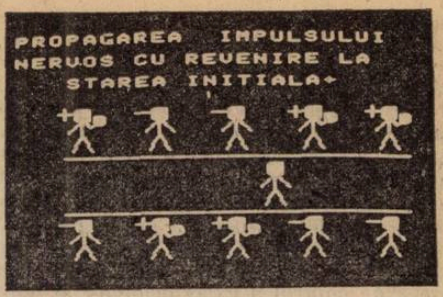


Fig. 5

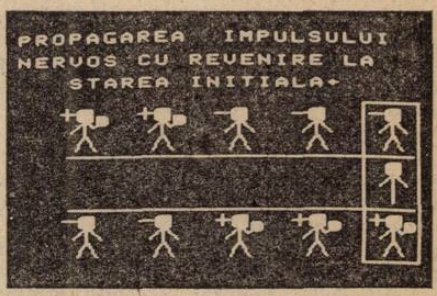


Fig. 6

1. Interfaza: are loc sinteza de ADN după modelul semiconservativ sub acţiunea enzimei ADN polimeraza, proces ce se numeşte Replicaţie. Macromolecula de ADN este alcătuită din două lanţuri polinucleotidice complementare (fig. 7, 8). La un moment dat la extremitate sau într-un punct oarecare al macromoleculei are loc o rupere a

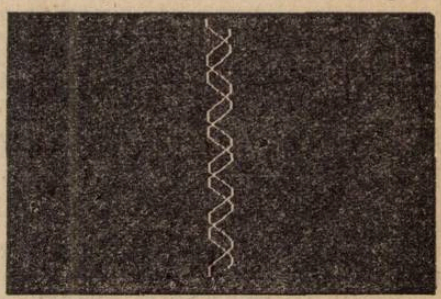


Fig. 7

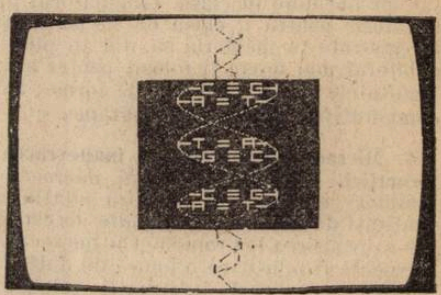


Fig. 8

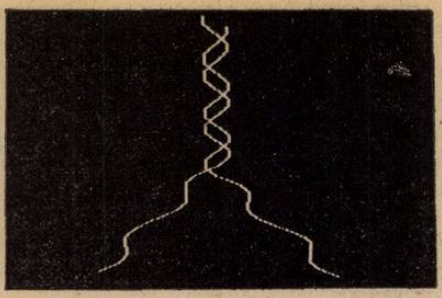


Fig. 9

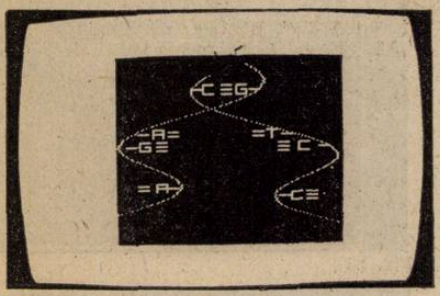


Fig. 10

punților de hidrogen între cele două lanțuri polinucleotidice, după care ruperea continuă de-a lungul macromoleculei asemănător cu desfacerea unui fermoar (fig. 9, 10). În citoplasmă se află nucleotide libere diferite care au fost sintetizate în celulă și care conțin cele 4 baze: adenină *(A)*, guanină *(G)*, citozină *(C)* și timină *(T)*. Ținînd seama de corespondențele chimice care trebuie să existe între bazele purinice și pirimidinice,

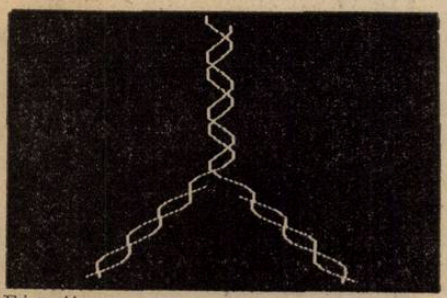


Fig. 11

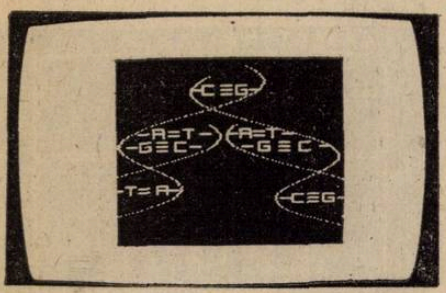


Fig. 12

fiecare catenă servește ca model (matriță) pentru sinteza celei noi (fig. 11,12). În urma replicației rezultă două macromolecule de ADN formate dintr-un lanț polinucleotidic vechi și unul nou sintetizat (fig. 13).

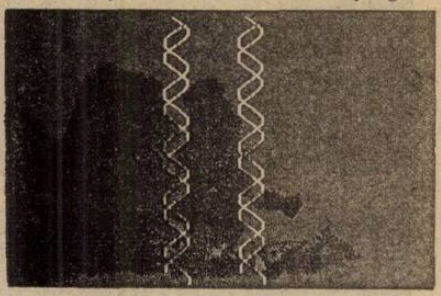


Fig. 13

Fig. 14

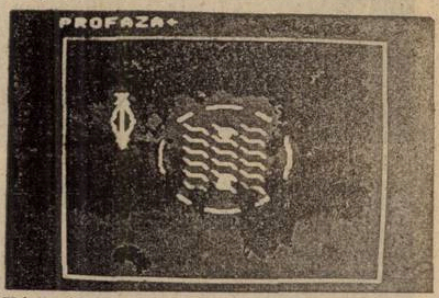


Fig. 15

Fig. 16

2. Profaza: din celula inițială (fig. 14) membrana nucleară se resoarbe și dispare (fig. 15), acromatina se amestecă cu hialoplasma și formează nixoplasma din care se va forma fusul acromatic de diviziune, nucleolii se dezorganizează și dispar. Cro-

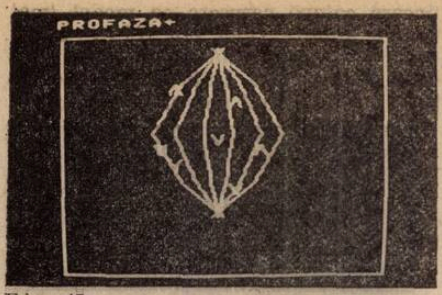


Fig. 17

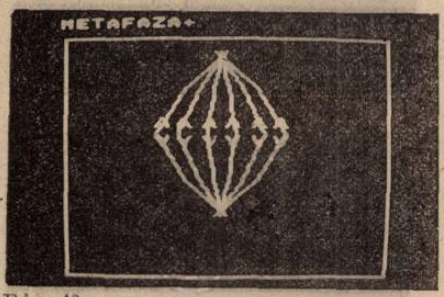


Fig. 18

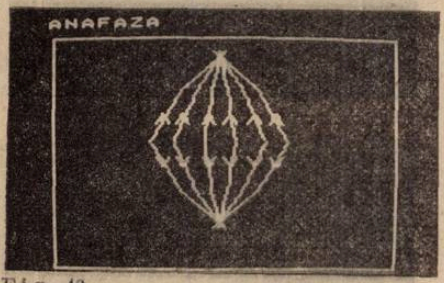


Fig. 19

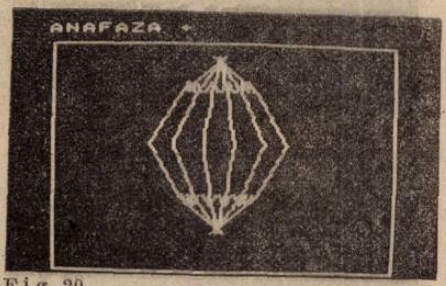


Fig. 20

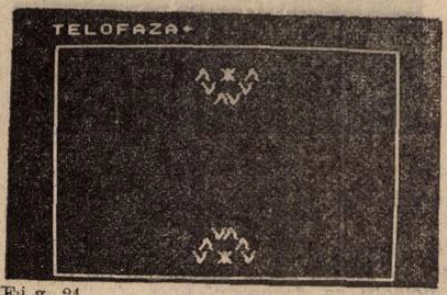


Fig. 21

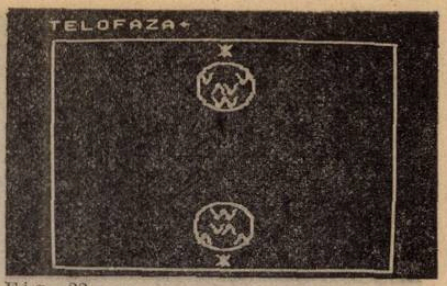


Fig. 22

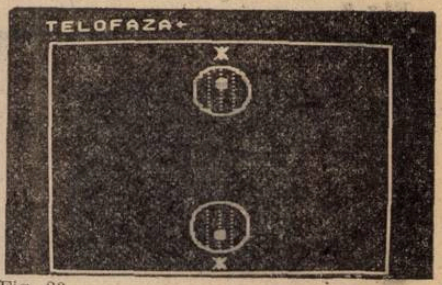


Fig. 23

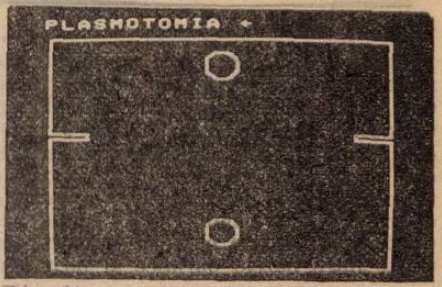


Fig. 24

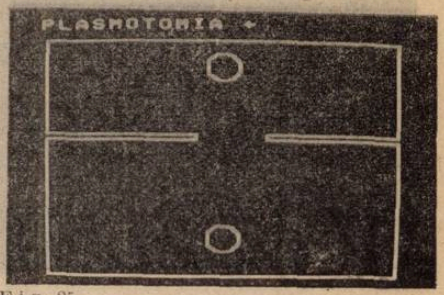


Fig. 25

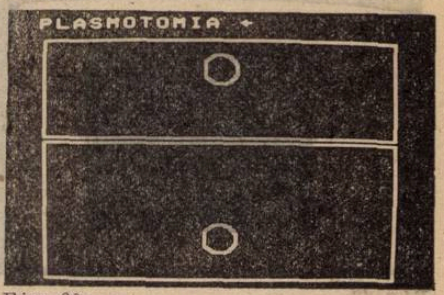


Fig. 26

matina se concentrează, se condensează prin spiralizare și formează cromozomii care se orientează spre firele fusului de diviziune (fig. 16,17).

3. Metafaza: cromozomii formează placa ecuatorială metafizică (fig. 18). Cromozomii clivează.

4. Anafaza: Cromozomii sînt atrași de firele fusului de diviziune spre cei doi poli (fig. 19,20).

5. Telofaza: cromozomii ajunși la cei doi poli se despiralizează, dispare fusul de diviziune (fig. 21), apare membrana nucleară și nucleolii (fig. 22,23).

6. Plasmotomia: are loc diviziunea citoplasmei care duce la formarea celor două celule fiice (fig. 24,25,26). Efectuarea reală a acestui experiment ar necesita timp îndelungat și o dotare adecvată. Simularea experimentului prin intermediul programului, realizată într-un timp redus și cu un grad ridicat de precizie și claritate recomandă din nou microcalculatorul ca pe un mijloc didactic eficient.

Rezultă că de mai multe ori calculatorul ar putea reprezenta un instrument potențial în predarea biologiei, dar cum poate fi folosit efectiv într-o lecție? Desigur nu există nici o rețetă general valabilă. Metoda adoptată depinde de dotarea cu calculatoare, de stilul de predare al fiecărui profesor, de nivelul și particularitățile de vîrstă ale elevilor cu care se lucrează și, desigur, de tema ce urmează să fie studiată. Ceea ce este potrivit într-un anumit context poate să nu dea randament în alte împrejurări. Astfel încît în perspectivă accentul trebuie să cadă, în primul rînd, pe realizarea și experimentarea unui număr cît mai mare de secvențe programate, din care profesorii să poată alege conform necesităților lor concrete.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Gavrilă, I. Dăbală, *Genetica diviziunii celulare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1975.

2. P. Raicu, *Genetica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

3. D. Roșca, *Fiziologie animală*, Editura Didatică și Pedagogică, București, 1977.

4. S. Mc. Cormick, *Microcomputers and Teaching Biology*, Editura Longman, Londra, 1984.

Familia și aspirațiile școlare ale elevilor

Dr. GHEORGHE TOMȘA

Universitatea din București

ASPIRAȚIILE ocupă un loc deosebit de important în viața spirituală a omului, întrucît ele constituie un element esențial în definirea și dezvoltarea personalității. În sens larg, aspirațiile sînt concepute ca atitudini caracterizate prin năzuința sau tendința individului de a realiza ceva în diferite planuri ale existenței și activității sale (material, social, școlar, profesional etc.). Ca urmare, universul aspirațiilor umane este deosebit de complex și diversificat. Diversitatea de obiecte, stări, scopuri, status-roluri etc., spre care aspiră omul acoperă întreaga sa arie de interese și preocupări. În cadrul acestora, aspirațiile școlare și profesionale dețin un loc central prin faptul că „ele se referă la un domeniu ce implică în egală măsură împlinirea personalității cît și angajarea socială legată de cunoașterea cerințelor și imperativelor sociale" [1, p.21].

Avînd în vedere că aspirația este legată de năzuințe, țeluri și visuri de perspectivă, prin aspirațiile școlare și profesionale trebuie să înțelegem ceea ce elevii consideră a fi studiile și profesiunile ideale pentru ei, iar în cazul părinților pentru copiii lor. Aspirațiile școlare și aspirațiile profesionale se caracterizează printr-o strînsă interdependență și întrepătrundere, adeseori ele confundîndu-se în planul conștiinței elevului. Totuși, între cele două categorii de aspirații există o relativă deosebire. Dacă aspirațiile școlare se referă la nivelul de învățămînt pînă la care vrea să ajungă tînărul sau la studiile pe care acesta dorește să le urmeze, aspirațiile profesionale reflectă dorințele și năzuințele sale de a exercita anumite profesiuni, de a obține anumite trepte de calificare sau de a dobîndi calitățile necesare practicării profesiunii dorite. Prin urmare, aspirațiile școlare și profesionale sînt strîns legate de imaginea pe care o are elevul sau familia sa despre studiile pe care dorește să le urmeze și despre profesiunea pe care dorește să o practice.

Pornind de la aceste succinte clarificări conceptuale, vom analiza, în cele ce urmează, unele aspecte concrete privind aspirațiile școlare ale părinților elevilor din învățămîntul gimnazial și liceal. Datele empirice incluse în studiul de față sînt extrase din cadrul unei cercetări desfășurate, între anii 1983—1985, pe un eșantion de 1877 de elevi din 30 de unități școlare (municipiul București). Ca *metode și tehnici de investigație* au fost utilizate chestionarul și convorbirea.

1. Structura și dinamica aspirațiilor școlare ale familiei. Diverse cercetări, întreprinse asupra familiei atît la noi în țară (D. Salade, A. Chircev. M. Ghivirigă, D. C. Păcurar, T. Șuteu și alții) cît și peste hotare (M. Reuchlin, Fr. Bacher, H. H Stern și alții) relevă fenomenul subiectivității părintești și cunoașterea insuficientă a copiilor, lipsa de informații asupra rețelei școlare și a lumii profesiunilor, existența unor prejudecăți cu privire la importanța și ierarhia diferitelor categorii de studii și grupuri de profesiuni, tendința de a apela la argumente de natură economică și afectivă pentru a determina viitorul școlar și profesional al copiilor etc.

Din asemenea motive, considerăm că opiniile familiei cu privire la drumul cel mai potrivit de urmat pentru copil trebuie analizate și folosite de factorii școlari cu multă prudență și spirit de discernămînt, iar studiul aspirațiilor sale școlare și profesionale prezintă o deosebită importanță pentru munca de orientare desfășurată în școală. În cele ce urmează, ne vom referi pe scurt la unele aspecte ce țin de structura și dinamica aspirațiilor școlare ale familiei (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1

Clasele	Aspirațiile școlare ale părinților %					
	Facultate	Liceu	Calificare într-o meserie (școală profesională)	Nu interesează	Nu știu	Total elevi pe clase
VIII	77,0	16,4	5,7	0,0	0,9	335
X (școli cu clasele I-X)	57,1	37,8	4,1	0,0	1,0	98
X (licee)	57,5	31,1	8,4	0,3	2,6	890
XII	0,8	21,5	5,4	0,7	1,6	554
Total eșantion	64,9	26,0	6,8	0,4	1,9	1877

Analizînd datele incluse în tabelul de mai sus, putem observa cu destulă ușurință că nivelul de aspirații al familiei, privind viitorul școlar al copiilor, este foarte ridicat. Marea majoritate a elevilor declară că părinții lor doresc ca ei să urmeze studii superioare. Astfel, din totalul de 1877 de elevi investigați, 64,9% precizează că părinții lor doresc ca ei să urmeze o facultate, 26% studii liceale și numai 6,8 % vizează calificarea într-o meserie după absolvirea învățămîntului general obligatoriu. Prin urmare, 90,9% din părinți doresc pentru copiii lor studii liceale și de nivel superior. Situația aspirațiilor școlare ale părinților pe clase de elevi nu prezintă diferențe semnificative. Astfel, la toate clasele primul loc este deținut de aspirațiile pentru facultate, cu valori procentuale cuprinse între 57,1% (clasa a X-a din școlile cu clasele I-X) și 77% (clasa a VIII-a). Pe locul al doilea se situează aspirațiile pentru studii liceale, cu valori procentuale cuprinse între 16,4% (clasa a VIII-a) și 37,8% (clasa a X-a din școlile cu clasele I-X). După opinia noastră, procentajul mai ridicat al aspirațiilor pentru studii liceale, în cazul părinților elevilor din clasa a X-a de la școlile cu clasele I-X, poate fi explicat, într-o mare măsură, datorită eșecului suferit de copiii lor la intrarea în treapta I a unui anumit tip de liceu.

Cît privește aspirațiile pentru calificarea într-o meserie (școală profesională), acestea se caracterizează la toate clasele prin valori procentuale foarte mici, ele fiind cuprinse între 4,1% (clasa a X-a din școlile cu clasele I-X) și 8,4% (clasa a X-a din licee).

2. Relația dintre categoria socioprofesională a tatălui și aspirațiile școlare ale familiei. Raportînd aspirațiile școlare ale familiei la categoria socioprofesională a tatălui putem desprinde, de asemenea, o serie de concluzii importante pentru activitatea de orientare școlară și profesională, îndeosebi sub aspectul necesității nuanțării și intensificării colaborării dintre școală și familie. Datele obținute în acest sens sînt sintetizate în Tabelul 2.

Tabelul 2

Categoria socio-profesională a tatălui	Aspirațiile școlare ale familiei %					
	Facultate	Liceu	Calificarea într-o meserie (șc. prof.)	Nu interesează	Nu știu	Total elevi pe clase
Țăran	32,8	42,6	23,0	0,0	1,6	62
Muncitor	47,4	38,8	10,2	0,5	3,2	952
Funcționar	80,5	15,8	2,3	0,9	0,5	215
Intelectual	94,5	4,4	0,6	0,0	0,6	527
Altele	62,0	29,8	7,8	0,0	0,8	121
Total eșantion	64,9	26,0	6,8	0,4	1,9	1877

Din tabelul de mai sus rezultă că nivelul cel mai ridicat al aspirațiilor școlare îl au familiile de intelectuali, urmate la o distanță procentuală relativ mică de familiile de funcționari. Ele dețin valori procentuale de 94,5% și respectiv 80,5%. În cazul acestor categorii socioprofesionale, aspirațiile pentru studii liceale și calificarea într-o meserie se caracterizează prin valori procentuale foarte mici. În acest sens, precizăm că doar 4,4% din părinții intelectuali doresc pentru copiii lor studii liceale și numai 0,6% calificarea într-o meserie. O situație similară întîlnim și la familiile de funcționari, unde doar 15,8% din părinți doresc pentru copiii lor studii liceale și numai 2,3% calificarea într-o meserie. Al treilea rang în ierarhia aspirațiilor

școlare îl dețin familiile din alte categorii socioprofesionale (militari, liber profesioniști etc.) cu valori procentuale de 62% pentru studii superioare, 29,8% pentru studii liceale și de numai 7,8% pentru calificarea într-o meserie.

Un nivel ridicat al aspirațiilor școlare se constată și la familiile de țărani și muncitori, cu precizarea că în aceste cazuri proporțiile dintre cele trei categorii aspiraționale sînt relativ echilibrate. Astfel, 32,8% din familiile de țărani doresc pentru copiii lor studii superioare, 42,6% studii liceale și 23% calificarea într-o meserie. De asemenea, din cei 952 de părinți muncitori 47,4% aspiră pentru copiii lor la studii superioare, 38,8% la studii liceale și 10,2% la calificarea într-o meserie.

3. **Concluzii** — Principala concluzie care se desprinde din analiza investigațiilor noastre constă în aceea că, indiferent de categoria socioprofesională căreia îi aparține, familia se caracterizează prin aspirații școlare foarte înalte. Aceste aspirații sînt, de regulă, mult mai ambițioase decît recomandările făcute de cadrele didactice. Faptul că părinții manifestă tendința de a asigura copiilor un nivel de educație și instrucție din ce în ce mai înalt este un lucru firesc, legitim și, totodată, în concordanță cu imperativele progresului social. Dar nefiresc și, în același timp, dăunător atît pe plan individual, cît și social este faptul că adeseori părinții nu țin seama de necesitatea concordanței care trebuie să existe între aspirațiile lor școlare, posibilitățile reale ale copiilor și cerințele vieții sociale. Această stare de lucruri trebuie să stea, în permanență, în atenția școlii întrucît atît cercetările întreprinse pînă acum, cît și practica orientării școlare și profesionale demonstrează că aspirațiile familiei au un rol foarte mare în conturarea și evoluția aspirațiilor copilului.

Prin urmare, deși se admite în mod teoretic că școala, datorită competenței sale, are cea mai mare influență în procesul alegerii studiilor și profesiunii de către elevi, în realitate familia își impune pe diferite căi concepțiile și aspirațiile sale. Adeseori, empirismul familiei în materie de orientare școlară și profesională se dovedește a fi mai eficace decît activitatea școlii „dacă aceasta din urmă este insuficientă și lipsită de continuitate" (2.p.122). Influența familiei are un caracter permanent, ea fiind totodată principalul factor de socializare a copilului pentru o lungă perioadă din viața acestuia. De aceea, familia trebuie să manifeste un înalt spirit de răspundere privind modul în care ea influențează copilul în procesul constituirii și dezvoltării aspirațiilor sale și deci în al alegerii studiilor și profesiunii. Argumentele de natură economică și afectivă de care uzează adesea pentru a determina copilul să urmeze o anumită rută școlară sau profesională pot periclita fericirea și satisfacțiile personale de mai tîrziu ale acestuia, precum și interesele sociale cu privire la pregătirea și utilizarea rațională, eficientă a forței de muncă. Ca atare, se impune ca școala să depună eforturi educative deosebit de intense pentru a asigura pregătirea corespunzătoare a familiei în domeniul orientării școlare și profesionale. Eforturile școlii trebuie să vizeze, printre altele, și educarea părinților „în vederea colaborării și folosind această cale, să-și ducă la bun sfîrșit propria ei muncă de educație" [3.p.22]. În cadrul colaborării sale cu familia, școala trebuie să-și concentreze eforturile, cu precădere, în direcția unei activități mai susținute și mai eficiente cu familiile care au un nivel de aspirații foarte înalt, generat în mare măsură de statutul lor socioprofesional. După cum se știe, adeseori aceste familii „împing din spate spre școli superioare copii care nu pot face față cu succes muncii intelectuale" [1 p.218].

Întrucît școala nu poate, prin propriile ei mijloace, să înlăture sau să limiteze autoritatea, opoziția și opiniile divergente ale familiei și nici să blocheze ascensiunea prea înaltă a aspirațiilor sale, soluția cea mai eficientă este cea a colaborării mai strînse dintre cei doi factori. Prin intermediul unei astfel de colaborări trebuie să se asigure o pregătire corespunzătoare a familiei în vederea înțelegerii mai profunde a responsabilității ce-i revine pentru viitorul și realizarea copiilor atît în planul dezvoltării personalității, cît și în planul vieții sociale. Aceasta este, după părerea noastră, principala cale prin care se poate ajunge într-un mod eficient la dirijarea evoluției aspirațiilor familiei în concordanță cu posibilitățile reale ale copilului și, în același timp, cu cerințele obiective ale societății noastre privind pregătirea și asigurarea forței de muncă pentru diferitele ramuri ale economiei naționale.

BIBLIOGRAFIE

1. D. C. Păcurar, *De la aspirații și idealuri la decizii în adolescență*, București, E.D.P., 1977.
2. M. Ghivirigă, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, E.D.P., 1976.
3. H.H. Stern, *Educarea părinților în lume*, București, E.D.P., 1972.

Istoria patriei — factor determinant de educație patriotică și revoluționară a copiilor preșcolari

MARIA IVĂNESCU
Grădinița cu Program Prelungit nr. 1, Marghita, județul Bihor

ANIVERSĂM ÎN ACEST AN ÎMPLINIREA A 2500 DE ANI de la atestarea scrisă documentară a primelor lupte ale poporului geto-dac pentru libertate și independență. Pentru înțelegerea de către copiii preșcolari a acestui mare eveniment istoric am desfășurat cu preșcolarii grupei mari mai multe activități cu conținut moral-politic și patriotic, pentru că, a fi patriot nu-i destul să ai o țară, să privești monumentele eroilor, să admiri pentru propria-ți desfătare realizările poporului român, să consumi rodul pămîntului, ori să privești cerul albastru și liber. A fi patriot cu adevărat, trebuie să ai patria în tine în orice clipă și oriunde ai fi, să-i cunoști istoria, zbuciumul, trecutul de luptă, împlinirea și biruințele. Să le cunoști, să fii mîndru de ele, să înveți și să dovedești la tot pasul că ai învățat din jertfa străbună.

„Nu se poate vorbi de educație patriotică, socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru" spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982.

Pentru unoașterea trecutului glorios al poporului nostru trebuie să-i facem pe copii să înțeleagă că ei sînt legați de casa în care au venit pe lume și au crescut, de locul unde-și petrec cei mai frumoși ani ai copilăriei, de acest minunat spațiu mioritic, brăzdat de murmurul izvoarelor, de fabrici și uzine, de minele și barajele care s-au construit, de pămîntul românesc pe care este înscris geniul acestui popor, bucuriile dar și amărurile lui, limba „dulce și frumoasă" și obiceiurile, pămîntul de care ne-am legat nădejdea, speranța, răbdarea și împlinirea.

Vîrsta preșcolară marchează o etapă de acumulări, de impresii și reprezentări despre toate acestea. Copilul recepționează cu multă ușurință diferite evenimente percepute nemijlocit. Dezvoltarea conștiinței patriotice la preșcolari se realizează treptat, pornind de la unele reprezentări despre mediul înconjurător, pe baza sentimentelor, a diferitelor impresii provocate de contactul direct cu realitatea. Preșcolarii trăiesc foarte intens actualitatea, chiar atunci cînd nu pot să desprindă pe deplin semnificația ei, de aceea am pus accentul în munca educativă pe îmbogățirea minții lor cu impresii, din ce în ce mai variate, pe familiarizarea lor cu cele mai semnificative evenimente din viața socială, cu transformările care au loc în jurul lor: în grădiniță, în familie, în oraș, în țara noastră, în viața oamenilor. Pentru îndeplinirea acestor obiective am avut în vedere familiarizarea copiilor cu noțiunea de patrie, a fiecăreia din laturile și trăsăturile acestui concept.

Povestirile istorice care cinstesc lupta și jertfa strămoșilor noștri — ca un arc peste timp — au un profund și prelungit ecou în inimile micilor ascultători. Nu este deloc ușor să te faci înțeles de ochii limpezi și veșnic nedumeriți ai copiilor, să-i faci să trăiască cele mai înălțătoare sentimente ale iubirii de neam. Dacă noi înșine simțim acel fior neasemuit al iubirii de țară, dacă ni se umezesc ochii și vibrăm cînd vorbim de Mircea cel Mare, de Iancu de Hunedoara sau de domnitorul Alexandru Ioan Cuza, dacă avem un tremur în glas vorbind despre dreptatea domnitorului Vlad Țepeș, despre faptele de vitejie ale lui Mihai Viteazul, numai atunci putem cu adevărat să-i facem pe copii să trăiască și să simtă sentimentul profund al dragostei de neam.

Povestirile istorice le-am planificat în ordine istorică, cronologică, în predarea lor am pus accent pe latura formativă, asigurînd astfel creșterea contribuției lor la dezvoltarea intelectuală, morală și afectiv-emoțională a copiilor, realizînd cu maximă eficiență cîteva obiective prevăzute în programă și anume:

— dezvoltarea sentimentului de dragoste față de strămoșii noștri geto-dacii, față de urmașii demni de astăzi, care fac ca țara noastră să înflorească;

— familiarizarea copiilor cu unele tradiții de luptă ale poporului și ale clasei muncitoare pentru libertate socială și națională;

— cunoașterea de către copii a unor calități ale poporului nostru: dragoste de patrie, hărnicie, bunătate, înțelepciune, vitejie, cinste, omenie.

Aceste obiective deosebit de importante le-am realizat cu ajutorul povestirilor istorice. Din conținutul povestirilor: „Străbunul strămbunilor — Burebista", „Decebal — eroul dacilor", de exemplu, preșcolarii au reținut că pămîntul patriei noastre a fost locuit încă din timpuri străvechi de geto-daci, că Burebista a fost primul rege al tuturor dacilor, că el a întemeiat Dacia — prin unificarea tuturor organizațiilor statale dacice formînd un stat unitar centralizat și independent — vatra lor liberă, vatra României de azi. Atît Burebista cît și Decebal au întărit țara cu cetăți și au pregătit oșteni viteji.

Ținînd seamă de particularitățile de vîrstă ale copiilor preșcolari am căutat ca fiecare obiect, indiferent de semnificația lui, să fie perceput prin cît mai mulți analizatori. Astfel, pentru înțelegerea noțiunii de cetate, zid de apărare și înțelegerea mai adecvată a conținutului poveștilor, am confecționat o machetă cu o cetate și ziduri de apărare, cu ajutorul jocului de construcție. Cîteva păpuși mici au fost îmbrăcate în costume populare românești asemănătoare portului dacilor, iar din deșeuri textile am confecționat îmbrăcăminte pentru păpușile care înfățișau „dușmanii", din nuiele am confecționat arcuri și săgeți. Procedînd astfel copiii și-au reprezentat mai ușor modul de luptă și de apărare al dacilor, curajul, vitejia lor în luptă cu vrăjmașii cotropitori.

În rîndul marilor voievozi, apărători ai gliei străbune se înscriu Gelu Românul, cu voievodatul său de pe Valea Someșului care era străjuit de vestita cetate Dăbîca și Menumorut, care-și avea statul voievodal în Valea Crișului, străjuit de vestita cetate Biharia, ale cărei ruini mai străjuiesc încă pe aceste meleaguri. Voievozii Gelu și Menumorut au simțit că sînt înconjurați de dușmani, de aceea și-au unit forțele, formînd Voievodatul Transilvaniei pe care l-au apărat cu propria viață. Despre acești voievozi copiii află din povestirile istorice „Viteazul Gelu Românul" și „Menumorut cel înțelept" că aceștia doreau liniște și pace cu toți vecinii în această parte a țării.

Volumul cu povestirile istorice ale lui Dumitru Almaș mi-a dat posibilitate să le explic copiilor că dorința de liniște și bună înțelegere a acestor viteji conducători de oști s-a împletit cu lupta neclintită în fața dușmanilor țării oricît de numeroși ar fi fost ei. Pentru înțelegerea faptelor de istorie, le-am făcut comparația cu fapte prezente și astfel ei au reușit să priceapă de ce astăzi, sub conducerea Partidului Comunist Român, luptăm pentru dreptate, libertate, pace, de ce conducătorul țării noastre tovarășul Nicolae Ceaușescu — cel mai iubit fiu al poporului nostru — duce cu fermitate o înțeleaptă politică de prietenie și pace și a făcut din România o țară cu mari realizări, care se bucură de cea mai mare stimă și prețuire în rîndul celorlalte popoare. Comparația faptelor trecute cu cele prezente le dă preșcolarilor posibilitatea să înțeleagă de ce astăzi, sub conducerea Partidului Comunist Român, a președintelui țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, România se bucură de un renume atît de mare azi în lume.

Ruinele cetății lui Menumorut — Biharia au putut fi văzute de către copii cu ocazia vizitelor făcute cu grupele mari de la grădinița noastră — locul istoric fiind încă o modalitate de educație patriotic-revoluționară. Acolo am evocat faptele voievodului urmărind să le trezesc sentimentul de mîndrie pentru curajul și vitejia cu care a apărat hotarele gliei străbune. Reîntorși în grădiniță le-am prezentat diafilmul „Menumorut cel înțelept" și „Gelu Românul cel viteaz", din setul de diafilme cu conținut din viața social-politică a patriei. În timpul vizionării fiecare aspect l-am însoțit și de explicații suplimentare. Le-am spus, de pildă, cum Gelu Românul a plătit cu viața libertatea țării. Ca să nu cadă pradă la dușmani roagă calul să-i facă o groapă și să-l acopere cu pămînt, decît să fie prizonier.

Pentru o temeinică însușire a faptelor de luptă purtate de cei doi voievozi le-am prezentat și planșele cu portretele lor pe marginea cărora am întreținut un viu dialog. Copiii s-au întrecut în prezentarea cunoștințelor și observațiilor lor.

În cadrul acțiunilor cu șoimii patriei am organizat un concurs cu tema „Ani de vitejie", preșcolarii cunoscînd din timp tema concursului au dovedit o preocupare deosebită pentru participare, s-au pregătit învățînd legende și povestiri, balade și cîntece legate de faptele lor de vitejie. Cîțiva părinți și bunici ne-au mărturisit, impresionați, că fiii și nepoții lor le-au cerut să le spună versuri legate de lupta plină de curaj a acestor voievozi. „Dacă au văzut că nu scot prea multe de la noi, au început ei să ne povestească ceea ce știau despre Gelu și Menumorut din activitățile desfășurate în grădiniță", ne spuneau părinții.

Copiii nu pot măsura în timp istoria, important este mesajul care a prins în sufletele lor, impresionați de faptele istorice. De aceea s-au angajat să meargă mai des la cetatea Biharia și să ducă flori, ca semn de recunoștință.

Pentru a ne convinge de modul în care preșcolarii și-au însușit cunoștințele transmise, am pus cîteva întrebări: Care sînt strămoșii noștri? Pentru ce au luptat ei? Cu cine s-au luptat?

Am reactualizat și fixat cunoștințele copiilor despre acești voievozi prin prezentarea unor tablouri cu portretele voievozilor și a unor fotografii făcute la cetatea Biharia. Apoi le-am precizat că voievozii Gelu și Menumorut — în această parte de țară — au fost luptători neînfricați, care și-au dat viața pentru apărarea hotarelor ținutului lor, care cuprindea un vast teritoriu, dar ei n-au cedat nici un petic de pămînt. De aceea, preșcolarii trebuie să dorească din inimă ca patria noastră să fie mai puternică și mai înfloritoare.

Pentru a mări potențialul afectiv al copiilor preșcolari și posibilitatea de a reproduce cu mai multă ușurință unele episoade mai semnificative din povestiri am organizat o șezătoare cu tema „Strămoșii noștri". În cadrul acestei șezători am folosit ca procedeu metodic teatrul cu siluete și imagini, mînuite și interpretate de copii. Astfel, deasupra unui paravan au apărut o imagine cu hotarele voievodatelor conduse de Gelu și Menumorut și două siluete de luptători care interpretau pe cei doi conducători, între care s-a purtat un scurt dialog:

Gelu: Multe sute de ani țara noastră fusese prădată și pîrjolită cu foc de o seamă de popoare venite din pustietăți.

Menumorut: Bogăția roadelor, dar mai cu seamă strălucirea aurului, ispitea pe mulți și le ațîța pofta de cucerire.

Gelu: Eu cu ai mei am apărat țara împotriva năvălitorilor, dar sînt mulți și prea lacomi de bogății. De ne-am uni i-am birui în luptă, ș-ar fi pace.

Menumorut: Așa să fie, hai să ne apărăm împreună pămîntul nostru.

(Siluetele mînuite de copiii care reprezentau oștirea lui Gelu s-au unit cu siluetele ce reprezentau oștirea lui Menumorut, formînd Voievodatul Transilvaniei).

În partea a doua a activității am scos în evidență cu ajutorul copiilor vitejia și eroismul lui Gelu Românul, care a luptat și a murit pentru apărarea pămîntului strămoșesc și pentru libertate. Aceste calități reies din dialogul purtat de Gelu cu Murgul său, dialog interpretat de copiii care mînuiau siluetele respective.

— „Cu copita, tu Murgule sapă-mi, / Mormîntul pe margini de apă, / Și-n urmă cu dinții mă prinde / Și aruncă-mă-n groapă. /... armat voi ieși eu afară, / Și veseli vom trece noi iară / Prin sulițî și foc înainte, / Să ție potrivnicii minte / Că-s vii, cînd e vorba de țară / Și morții-n mormînte!"

În încheierea activității copiii au recitat versuri în semn de cinstire pentru cei care au luptat și au apărat pămîntul românesc: „Ei au căzut cu fața la dușmani, / Dar nu sînt morți căci inima lor bate / De dincolo de moarte și de ani / De-apururi pentru noi și libertate.
Ei au căzut luptînd pentru cei mulți / Pentru cei goi și pentru cei desculți / Zid au făcut din trupurile lor / Pentru dreptatea noastră — a tuturor."

Un alt procedeu utilizat în cadrul activităților moral-politice și patriotice a fost jocul didactic „Strămoșii" — joc pe care l-am desfășurat atît cu grupa întreagă de copii cît și cu grupuri mici, dîndu-mi posibilitatea ca fiecare copil din grupă să fie antrenat în desfășurarea jocului.

Acestea sînt cîteva din modalitățile folosite în activitățile desfășurate cu preșcolarii grupei mari, modalități care mi-au dat posibilitatea să realizez cu multă eficiență educația moral-politică a copiilor, reușind ca ei să înțeleagă faptul că strămoșii noștri sînt getodacii, că, poporul român s-a născut și trăit permanent pe acest pămînt.

Metodologia orelor de aplicații practice la clasa a X-a, la liceul de matematică-fizică

Prof. FELICIA SCHULZ
Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1 din Timișoara

PROBLEMĂ: Un reprezentant al unei unități comerciale trebuie să încheie contracte cu alte unități comerciale dispuse în N centre ale țării. Se cunosc distanțele dintre centre, exprimate în km. În ce ordine va trebui reprezentantul să efectueze o deplasare astfel încît să treacă prin toate centrele o singură dată și să parcurgă un număr minim de km?

TRASEUL UNUI VOIAJOR COMERCIAL:

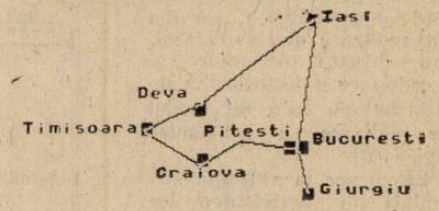
TABLOUL DISTANTELOR

	BUCURESTI	CRAIOVA	DEVA	GIURGIU	IASI	PITESTI	TIMISOARA
BUCURESTI	0	229	389	62	411	113	571
CRAIOVA	209	0	249	295	553	122	329
DEVA	455	246	0	455	565	211	156
GIURGIU	61	300	546	0	460	168	548
IASI	399	608	622	490	0	439	746
PITESTI	108	142	388	189	507	0	411
TIMISOARA	533	324	166	624	788	466	0

SOLUTIA:

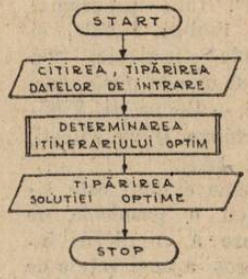
BUCURESTI	GIURGIU	62
GIURGIU	PITESTI	168
PITESTI	CRAIOVA	142
CRAIOVA	DEVA	249
DEVA	TIMISOARA	156
TIMISOARA	IASI	788
IASI	BUCURESTI	411

DISTANTA TOTALA= 1976



Traseul stabilit (soluția problemei)

```
5 CLS
10 REM V$ reprezinta numele oraselor
20 REM T ESTE UN TABLOU DE LUCRU ALE CARUI ELEMENTE SINT NR. ORASELOR
30 REM S ARE ACELASI ROL CU T DAR CONTINE NUMARUL ORASELOR PENTRU CEA MAI BUNA S
40 REM D ESTE MATRICEA DISTANTELOR
1040 PRINT
1050 PRINT TAB(5);"SOLUTIA"
1060 PRINT
1070 FOR L = 2 TO N
1075 PRINT V$(S(L)),V$(S(L+1)),D(S(L),S(L+1))
1077 NEXT L
1080 PRINT V$(S(L)),V$(1),D(S(2),S(L))
1110 PRINT
1140 S1=S1+D(S(2),S(L))
1150 PRINT "DISTANTA TOTALA=",TAB(29);S1
1160 RETURN
1170 END
```



Organizarea de principiu

O problemă cu caracter economic, o problemă reală ca cea prezentată, poate deveni un subiect accesibil elevilor din clasa a X-a de la un liceu de matematică-fizică, dar nu numai acestora. Accesibilitatea este motivată de faptul că rezolvarea necesită o gîndire gogică, algoritmică. Schemele logice, teoria grafurilor, elemente de bază în alfabetul *informaticii*, aduc un sprijin substanțial în acest sens. „Considerăm că informatica, calculatorul, gîndirea algoritmică și matematica constituie ceea ce am putea numi „contextul ideal" al educației școlare. Aceasta deoarece *INFORMATICA* oferă metode și tehnici de rezolvare a problemelor; *CALCULATORUL* este un mijloc de calcul indispensabil în zilele noastre; *GÎNDIREA ALGORITMICĂ* este bază a dialogului om-calculator; *MATEMATICA* este sursă de probleme și bază a formării gîndirii algoritmice" [*1*].

2. În termenii teoriei grafurilor, problema se traduce în determinarea unui ciclu hamiltonian în graful complet K_n — ale cărui vîrfuri pot reprezenta cele n orașe, pentru care suma lungimilor asociate celor n muchii ale ciclului să fie minimă (vezi indicațiile de mai sus).

3. Metoda sugerată, euristică, constă în *prezentarea următorului algoritm: a)* se alege un centru de plecare; *b)* se decide continuarea drumului prin deplasarea în cel mai apropiat dintre centrele rămase; *c)* se pleacă mai departe, spre un alt centru, cel mai apropiat, nevizitat încă, ș.a.m.d. pînă cînd se vor vizita toate centrele. Vom reveni apoi în centrul de plecare. Se memorează suma distanțelor parcurse astfel și vom reîncepe, alegînd succesiv, toate centrele ca punct de plecare.

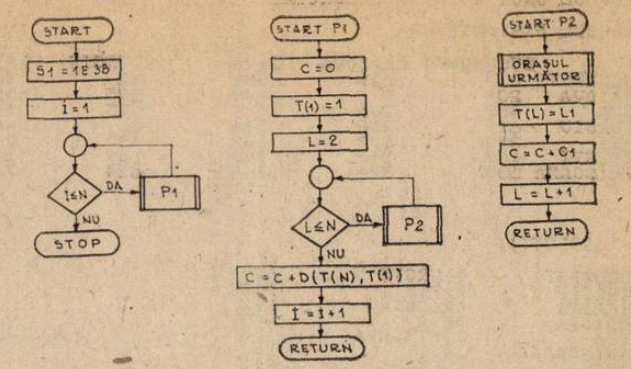
4) Tehnica de rezolvare se distribuie prin următoarele etape: 1) analiza problemei în vederea modularizării, 2) stabilirea unei organigrame generale, și a celor de detaliu — scrierea programelor în limbaj BASIC,

— execuția acestora pe un calculator „personal" (realizări de vîrf ale tehnicii românești: *PRAE*, a *MIC*, *SPECTIM* [2].

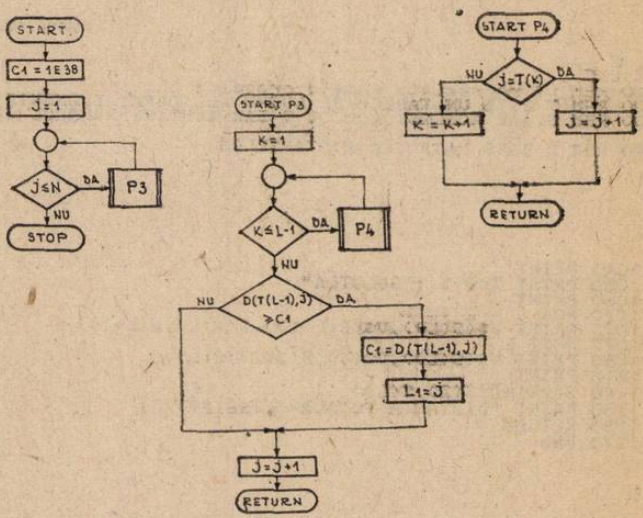
Primele două etape le putem prezenta cu un minimum de efort, și cu înalt grad de concizie și claritate utilizînd schemele logice. Acestea sînt realizate de elevii clasei, sub directa îndrumare și ocordonare a profesorului de niformatică. Iată un model de realizare a schemelor olgice [3].

Elevii vor fi puternic stirculați în activitatea lor îgeatoare, prin verificarea scndirii lor „pe viu". Astfel, trhema logică elaborată, mecută prin interpretorul BASIC este „predată" computerului — în acest caz un calculator personal care o „verifică". Iată programul scris în limbaj BASIC și rezultatele furnizate (am considerat un caz particular, 7 centre, — București, Timișoara, Craiova, Deva, Pitești, Giurgiu, Iași).

Problema expusă este similară cu o problemă de organizare a circulației într-un oraș a unei rețele de comunicații, cu o problemă de flux tehnologic într-o întreprindere de circulație a informațiilor într-un sistem [4] etc. *Toate se pot rezolva* de elevii clasei a X-a, care cunosc scheme logice, grafuri, ceva despre... informatică.



Determinarea itinerariului optim



Alegerea orașului următor

BIBLIOGRAFIE

1. *Informatica în învățămînt — dezbatere* în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1986, pag. 39.
2. *Instruirea asistată de calculator și implicații asupra pregătirii temeinice a elevilor — masă rotundă* în „Revista de pedagogie" nr. 3, 1986, pag. 40.
3. Jean-Pierre Lamoitier — *Le basic par la pratique*, Paris, 1980.
4. Mihu Cerchez — *Aplicații ale matematicii în practică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

Integrarea tradiției culturale locale în procesul de învățămînt

Prof. MARIA DUICAN
Liceul de Filologie—Istorie «Unirea» din Brașov

ȚARA ÎȘI ÎNALȚĂ DE SECOLE MONUMENTUL DURABIL PRIN OAMENII EI, aripi deschise spre zbor permanent. Constructorii noului timp socialist își asumă deopotrivă visurile și ideile tuturor celor care cu zeci și sute de ani în urmă au reușit să sporească prin contribuția lor valorile de umanitate și frumusețe ale acestei lumi.

Brașovul, oraș cu tradiții culturale impresionante, prezintă un cîmp larg de valorificare a generosului său patrimoniu, de citadelă a culturii care a crescut cugete înalte, păstrătoare ale ființei naționale în demnitate, așa cum ne arată istoria, muzeele, vestigiile trecutului, ori de cîte ori ne întoarcem cu emoție la temeiurile istoriei noastre prin școală sau în afara acesteia. Spre cunoașterea și asimilarea moștenirii spirituale locale școala este călăuzită permanent de concepția partidului în acest domeniu, de principiul continuității, preluînd tot ce reprezintă tradiție înaintată în opera de făurire a culturii socialiste.

Înscriindu-ne conștient în această nobilă misiune, prin specificul obiectului de limba și literatura română, direcționăm interesul elevilor spre receptarea eficientă, formativă a *valorilor spirituale*. În cadrul Liceului de Filologie-Istorie „Unirea" din Brașov ne-am propus ca temă de cercetare integrarea în lecția de istoria literaturii române a elementelor valoroase din activitatea unor personalități brașovene cu o mare contribuție la dezvoltarea spiritualității națiunii noastre, precum și a unor mărturii privind scriitorii ării în trecerile lor prin Brașov. Această integrare am conceput-o prin mai multe forme:

1. Dispunînd de o renumită rețea muzeistică brașoveană *(Muzeul primei școli românești, Bastioanele medievale, Muzeul de istorie, Muzeul de artă, Casa Mureșenilor* ș.a.) organizăm sistematic *vizite tematice* în preajma abordării capitolului respectiv de istoria literaturii române. În acest sens, încă de la începutul anului școlar sînt prevăzute în prospectarea activității didactice momentele și temele care necesită contactul colectivelor de elevi cu acele documente rare păstrate în muzeele Brașovului.

Pentru că în literatura de specialitate s-a scris mai puțin despre lecția desfășurată în muzeu, încercăm să găsim modalitatea cea mai eficientă de receptare formativă, pornind de la educarea în școală a ipostazei de vizitator al muzeelor, învățîndu-i pe elevi să privească, să asculte, să remarce, să simtă, să asimileze, să coreleze, transformînd toate aceste acțiuni, cu timpul, în conduită emoțională.

Aflați în fața primului document scris în limba română — *Scrisoarea lui Neacșu* — elevii au dovedit un interes sporit și deosebit respect pentru document, spre deosebire de reacția obișnuită față de pagina de manual ce reproduce valorosul act scris.

Pătrunzînd în sala coresiană, elevii coboară fascinați în timp din clipa în care la intrare sînt întîmpinați de bustul acelui înaintaș al scrisului românesc ce a întreprins o dificilă muncă de revizuire a tălmăcirilor românești de pînă la el și de traduceri noi în limba poporului. Elevii, văzînd pe unele cărți doar numele tipografului *(Liturghierul, Psaltirea românească)* și nu al ju-delui Brașovului, au dedus importanța gestului lui Coresi care, avînd conștiința însemnătății operei sale, își asumase singur răspunderea pentru publicarea unor cărți. Văzînd numeroasele manuscrise și tipăriturile din muzeu, elevii și-au putut forma convingerea asupra existenței unei mișcări ample în epoca precoresiană și postcoresiană, din nevoia de scris românesc, aflînd că patronii tipografiei, pe care o susțineau și controlau, erau orășeni români din comunitatea civilă și bisericească din Scheii Brașovului.

În cadrul unei lecții speciale de evaluare după vizita la muzeu, s-au fixat și concluzionat datele despre primele scrieri în limba română, obținîndu-se totodată o trăire afectivă a clasei. Desprindem în acest sens cîteva notații din compunerile elevilor din clasa a IX-a:

„În liniștea încăperilor doar timpul vorbea prin tiparnița înnegrită, ce se odihnește la loc de cinste după trudnica-i muncă. Bătrînă de ani, așa cum este, stă înfiorată la gîndul că toți vizitatorii aceștia află dificultățile începutului său, dar trăiesc, poate, mîndria timpului nou care le pune la îndemînă multe, multe cărți cu o limbă biruitoare peste timp, spre cuceririle cele mai îndrăznețe".

„Încheiasem capitolul literaturii române vechi și acum, din această vizită cu clasa la muzeu, trăiam emoția autentică în chiar locul din care frumosul cuvînt românesc pornea în țară, așezîndu-se temelie scrisului nostru".

„M-așez în băncile bătrîne cu lemnul ros de carii și încerc să fiu elevul de atunci, familiarizîndu-mă cu pereții groși și afumați de făcliile fumegînde sau de lămpile cu petrol. Sentimentul greutăților de începuturi stăruie alături de sentimentul biruinței..."

2. Desigur, prin astfel de vizite, elevii au avut prilejul să vadă originalele expuse generos în muzeele Brașovului, să simtă cu adevărat timpurile și dăruirea cărturarilor în efortul formării și dezvoltării conștiinței naționale, unității noastre naționale. Dar cum activitatea în sine necesită suplimentare de orar școlar pentru elevi, am început în *Sala specializată* a liceului activitatea de valorificare a prestigioasei moșteniri spirituale locale, organizînd panouri tematice de fotocopii, de documente, texte, portrete de personalități, ce pot fi utilizate la lecții în orice moment didactic. În această amenajare am ținut seama de principiile organizării științifice a activității didactice, pentru crearea unui cadru deosebit de desfășurare a lecției în vederea optimizării educației, sala nefiind o simplă schimbare de decor și nici scop în sine. Am însoțit materialul expozitiv cu texte selecționate din informația culeasă din instituțiile brașovene de cultură (muzee, arhive, biblioteci), completînd informația de manual.

Momentul 1848 este ilustrat în sala specializată prin numeroase documente, cu accent pe presa vremii, relațiile cu frații de dincolo de munți, documente cărora le subliniem caracterul militant în lupta poporului român în decursul zbuciumatei sale istorii, majoritatea cărturarilor brașoveni situîndu-se în prima linie a acestei lupte. Astfel, imaginea cu sediul *Casinei Române* din strada Poarta Schei Nr.3 este prezentată prin următorul text: „Loc de majoră semnificație pentru cultura și viața însăși a poporului român din Transilvania. Aici, după înăbușirea revoluției din principate se refugiază personalități ale culturii și literaturii naționale: V. Alecsandri, C. Negri, Al. Russo, Gh. Sion și alții, proiectînd unirea forțelor revoluționare, lichidarea feudalismului, constituirea unui stat unitar. Aici concepuse Alecsandri primele strofe la *Hora Unirii* după ce alcătuise, tot aici, *Hora Ardealului*".

Textele de prezentare ale tuturor obiectivelor de interes major *(Casa Mureșenilor, sediul redacției Gazetei de Transilvania, casa George Barițiu, sediul ASTRA* etc.) subliniază înaltele semnificații ale locurilor, personalităților, presei brașovene, al căror conținut poate fi îmbogățit prin desprinderea și a altor texte din bibliografia întocmită în acest sens în sala noastră.

3. Urmărind periodic valorificarea moștenirii culturale locale prin presă, întregim *bibliografia* respectivă cu noile contribuții. Astfel, planșa acestei modalități de referință însumează peste 20 de titluri ale valorificării:

a) *Cărturari brașoveni ai secolului al XVI-lea, ctitori ai limbii noastre literare* de N. Sulică, Brașov, 1943.

b) *Titu Maiorescu și Gimnaziul românesc din Brașov* de D. Giurgiu în „Țara Bîrsei", Brașov I, Nr. 3/1929, pag. 250—254.

c) *Brașovul memorial* de St. Petraru și C. Catrina, București, Editura Sport-Turism, 1972.

d) *Cărturari brașoveni* (sec. XV—XX, Ghid biobibliografic) Brașov, 1972.

e) *Un jubileu al lecturii de carte, Casina română din Brașov la 150 de ani*, în „Astra" Nr. 11/1985, pag. 1—4 ș.a.

Activitatea didactică ne obligă la organizarea tuturor componentelor educativ-formative, de aceea acțiunea de valorificare a moștenirii locale ne-a impus numeroase aspecte de integrare — și în primul rînd simț de răspundere în integrarea elementelor valorificate în fluxul mare al valorilor naționale, discernămînt critic și valoric, prezentarea unor personalități cu rol deosebit în cultura națională.

4. Astfel, cercetînd pentru lucrarea de grad activitatea publicistului brașovean Horia Petra-Petrescu, secretar literar al *ASTREI* și al *Societății pentru crearea unui fond de teatru român*, redactor al *Revistei teatrale* (Brașov 1913—1914), colaborator la revistele *Transilvania, Luceafărul, Românul, Țara Bârsei, Viața Românească* ș.a., autor al primei exegeze despre I.L. Caragiale cu teza de doctorat „I.L. Caragiale: Leben und Werke" susținută la Leipzig 1910, fiind în anii studiilor în cercul intim al dramaturgului, am selectat și valorificat unele date pentru centenarul său în *Astra* Nr. 10/1984: „Horia Petra-Petrescu, militant al păcii și înfrățirii popoarelor", cu convingerea că beletristica sa pe această temă contribuie și azi la cultivarea înaltului sentiment al dragostei de pace la tinerii cititori. De asemenea, din amintirile sale, am utilizat la clasă în cadrul unei lecții de încheiere, „Patriotismul scriitorului I.L. Caragiale", unele elemente necunoscute de către elevi, constatînd apoi că acestea au fost receptate cu viu interes pe lîngă cele din bibliografia recomandată de programă la capitolul operei lui I.L. Caragiale. Astfel au fost integrate în lecție date din articolele lui Horia Petra-Petrescu: *Caragiale intim*, din Tribuna 1910, Arad, Nr. 15; *Caragiale și Ardelenii* din Românul Nr. 2/1911, pag. 2—4 și Nr. 5, pag. 3—4; *Cîteva amintiri* din Revista teatrală, Brașov 1913, I, Nr.1, pag. 34—35, din care citățm:

„Nenea Iancu citește Lupta, citește Tribuna, citește Luceafărul (la Berlin — n.n.). Revista și foile noastre stau într-o fraternitate ideală pe masa de lucru a scriitorului nostru și ochii neobosiți ai lui nenea Iancu citesc și diseacă iar mîna corige pe de margini expresii și cuvinte nepotrivite...."

„Îl vezi tu pe Luchi?! Băiat de treabă, cuminte, slavă domnului, mîine poimîine o să isprăvească școala de aici și o să-l trimit și pe la voi în Ardealul vostru, să mai vadă și el neam românesc, să prindă putere și dragoste de neam. Ce zici?"

„Va fi de interes să se știe că nenea Iancu urmărea cu încordare și mișcarea noastră teatrală din Ardeal și că se entuziasma atît de mult încît promitea că va contribui și dînsul la promovarea intereselor acestora ideale, naționale".

Astfel de citate urmează a fi desprinse din bibliografia moștenirii locale (corespondență, articole, opere în colecția Restituiri) spre valorificarea elementelor meritorii în sensul sporirii receptării afective de către elevi.

5. Integrînd tradiția brașoveană în procesul de învățămînt, valorificăm date și mărturii care vorbesc de anii fierbinți ai dezvoltării presei și literaturii române, elemente ale formării înaltelor conștiințe scriitoricești angajate în servirea idealurilor poporului nostru. De un efect emoțional deosebit s-au dovedit a fi documentele oferite de Muzeul de istorie, de Arhivele Statului — Filiala Brașov privitoare la acele locuri brașovene evocatoare, amintind strălucite pagini de

cutezanță înscrise în istoria țării de activitatea comuniștilor, sedii și redacții, tipografii ilegale, locuri amintind de fapte de arme ale neuitatului 1944, documente valorificate de cabinetul de istorie din liceul nostru. *Prin conexiuni interdisciplinare* subliniem tradițiile revoluționare cu adînci rezonanțe în conștiința tineretului școlar. Am valorificat din *Gazeta Transilvaniei* (11 iunie 1936), din *Kronstädter Zeitung* (31 mai 1936), din *Cuvîntul liber* (6 iunie 1936) ecoul actului de curaj și abnegație revoluționară al tovarășului Nicolae Ceaușescu în timpul procesului militanților comuniști și antifasciști desfășurat la Brașov acum cinci decenii, ecou care a reverberat peste întreaga țară, cu convingerea în victoria finală a luptei poporului pentru o lume mai bună.

Am conceput și experimentat cîteva din procedeele integrării fenomenului spiritual brașovean în procesul de învățămînt, considerînd elementele respective de importanță deosebită pentru cultura și educația patriotică a elevilor, punîndu-i în contact direct cu valorile aflate în imediata lor apropiere, pentru a realiza autentice trăiri emoționale, cît și spre a-i antrena în observarea și interpretarea faptelor de tradiție culturală locală, aflate la îndemînă, în vederea deschiderii lor spre cercetarea viitoare. Noile generații au receptat astfel din sevele viguroase ale trecutului temeiuri pentru a edifica ele însele, mai departe monumentul spiritual al țării — cea mai frumoasă statuie a timpului.

Valorificarea componentelor educative ale lecțiilor de fizică, pentru formarea convingerilor și atitudinilor ateiste la elevi

Prof. MARIA PÎRLEA
Școala Nr. 4 din Drobeta-Turnu Severin

FĂURIREA societății socialiste multilateral-dezvoltate, intrarea societății românești într-o fază nouă a dezvoltării sale, implică un proces amplu care cuprinde toate laturile sociale, inclusiv transformarea și înnoirea modului de gîndire și de acțiune a maselor. Tovarășul Nicolae Ceaușescu afirma, în acest sens:

„Trebuie să avem permanent în minte că făurim o societate nouă și odată cu ea, făurim un om nou, că omul societății socialiste și comuniste trebuie să fie un om stăpîn pe toate cuceririle științei, pe tot ce a creat mai bun cunoașterea umană în toate domeniile".

Documentele programatice ale P.C.R., vasta operă teoretică, politică și filosofică a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu stau mărturie grijii permanente pentru formarea și educarea tineretului, viitorul națiunii noastre.

O cerință importantă a educării tinerei generații o constituie asigurarea unei concepții științifice despre lume și viață, asigurarea unei permanente deschideri spre nou, cultivarea unui spirit militant, stimularea capacității de a distinge între ceea ce este nou și ceea ce este vechi, depășit, angajarea fermă în tot ceea ce slujește progresului.

„Trebuie să combatem orice manifestări retrograde, obscurantiste. Asemenea manifestări au fost întotdeauna și cu atît mai mult sînt și în prezent străine concepțiilor socialiste, concepțiilor științifice despre lume în general, sînt străine progresului și trebuie să adoptăm o poziție fermă față de acestea" — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită la Congresul științei și învățămîntului.

Este cunoscut faptul că formarea unei atitudini științifice față de tot ceea ce ne înconjoară se realizează în primul rînd prin însușirea de către elevi a cunoștințelor în cadrul diferitelor discipline: matematică, fizică, chimie, biologie. Dintre acestea fizica este mult mai aproape de viață și oferă posibilitatea studierii științifice a proceselor din lumea înconjurătoare. Profesorul de fizică, fie prin activitatea la clasă, fie în cadrul cercului de fizică sau ca diriginte poate și trebuie să contribuie la a dovedi că omul este cel care, pe măsură ce a descifrat mai multe taine ale naturii, a reușit să o supună.

Una din căile care îi permit rezolvarea acestei sarcini încă din primul an de studiere a fizicii este experimentul. În acest sens, Claude Bertrand spunea în „Introducere în studiul medicinei experimentale: „Metoda experimentală este metoda științifică prin care se scutură jugul teologiei". Într-adevăr, experiențele dau posibilitatea elevilor să

vină în contact cu fenomenele studiate, să repete aceste fenomene ori de cîte ori doresc, să stabilească cauzele ce le determină, dezvoltă la elevi spiritul de observație, de investigație.

Încă din clasa a VI-a elevii pot produce cu ajutorul mașinii electrostatice scîntei mai mici sau mai mari, pot auzi zgomotul ce le însoțesc. Se poate astfel demonstra că fulgerul/scînteia uriașă din natură — nu este o manifestare de mînie a unor forțe supranaturale. După proiectarea pe ecran a imaginii unui fulger și explicarea trăsnetului, va constitui un subiect interesant pentru elevi o discuție despre Benjamin Franklin care a inventat paratrăsnetul, invenție împotriva căreia s-au adus la vremea respectivă tot felul de argumente: „Fulgerul este o unealtă a pedepsei în mîinile forței divine și de aceea e păcat să i te opui" sau „furtunile iau naștere atunci cînd ispitele rele, demonii, nu se mai supun atotputernicului". Mijlocul potrivit de luptă era considerat de oameni tragerea clopotelor. Se explică astfel elevilor de ce se trăgeau clopotele în timpul furtunilor. Chiar după inventarea paratrăsnetului acesta nu a fost acceptat de biserici și cum clopotnițele bisericilor erau cele mai expuse descărcărilor și se continua baterea clopotelor pe timp de furtună, s-au înregistrat spre sfîrșitul secolului al XVIII-lea, în Germania, în 33 de ani, cca 120 de clopotari uciși și 400 clopotnițe distruse.

Cu exemple alese cu grijă, în strînsă legătură cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, exemple care să stîrnească interesul, am realizat obiectivele propuse. Lecția s-a încheiat cu cîteva observații consemnate de-a lungul timpului cu privire la „globul de foc", care, în urma cercetărilor, s-a dovedit a fi un fulger globular, sau, cu privire la notațiile lui Cezar în cartea sa „De bello gallico" sau ale scriitorului Seneca, ale lui Columb sau Magellan cu privire la niște luminițe ce apăreau în vîrfurile lăncilor soldaților sau în vîrful catargelor, deci cu privire la fenomenul denumit focul Sf. Elm. Indicînd la sfîrșitul orelor o bibliografie adecvată, am reușit să dezvoltăm la elevi interesul pentru știință, dorința de a ști cît mai multe lucruri despre lumea ce îi înconjoară.

Prin experimente de realizarea umbrei și penumbrei am demonstrat elevilor cum iau naștere eclipsele de Soare și de Lună, alte fenomene care au îngrozit oamenii de-a lungul timpului. Le-am amintit sinuciderile în masă provocate de groaza ce i-a cuprins pe oameni la eclipsa din 23 iunie 1033 (circa 30 000 de oameni), apoi în 1406, pentru că, în tălmăcirile unor texte religioase secole de-a rîndul întunecarea Soarelui a însemnat împlinirea apocaliptică a sfîrșitului). Speriați, oamenii trăgeau cu arma, trăgeau clopotele sau băteau cu ciomege pentru a speria „vîrcolacii" care înghițeau aștrii. Este interesant de furnizat elevilor date privind modul cum a evoluat această frică a oamenilor pe măsură ce anii au trecut și posibilitatea de cunoaștere a crescut: dacă la eclipsa din 1654 parizienii s-au ascuns în pivniță de teamă, tot ei, 200 de ani mai tîrziu în 1842, și-au păstrat buna dispoziție, ba, s-au deplasat în zonele de unde putea fi observată eclipsa totală.

Cu ajutorul diapozitivelor am proiectat elevilor imagini ale eclipselor produse la diverse date și, după cunoașterea de către elevi a faptului că datele la care se produc pot fi calculate și anunțate alte eclipse ce vor avea loc și observate și de pe teritoriul țării noastre.

Temele de observare cu care îi obișnuiesc pe elevi încă de la începutul studierii fizicii contribuie la formarea unor deprinderi de a cerceta cu atenție ceea ce îi înconjoară, iscă întrebări, frămîntări pe care ei reușesc să le dezlege singuri sau cu ajutorul meu.

În clasa a VII-a, studiind presiunea atmosferică, le-am precizat și demonstrat cum între diferite straturi ale atmosferei apar diferențe de presiune. Din această cauză aerul din zonele de înaltă presiune se deplasează spre cele de joasă presiune dînd naștere vîntului, fenomen pe care oamenii în naivitatea lor l-au atribuit tot unor forțe supranaturale. În mitologia greacă zeul vînturilor era Eol. El ținea vîntul într-o peșteră adîncă pe care o închidea cu un bolovan. Inițial oamenii se temeau de vînt și încercau să-l îmblînzească prin sacrificii și rugăciuni; astăzi, studiindu-i intensitatea și direcția de acțiune au construit centrale eoliene care le aduc curentul electric în case. Le-am explicat, totodată, fenomene mai puțin obișnuite: uragane, ploi cu broaște, cu nuci de cocos etc., după cum, discutînd de evaporare și condensare, le-am explicat așa-numitele „ploi de sînge" din unele zone din Spania, Italia sau Franța. Multe din aceste discuții au fost continuate în ședințele de cercuri ale elelvilor și orele de dirigenție.

Furnizînd elevilor date care să le stîrnească interesul, și anume că în 1929, în India, bucățile de grindină aveau mărimea unei portocale și cîntăreau 1 kg., în 1889 în București bucățile căzute erau de mărimea unei nuci, în 1901 la Țăndărei au căzut bucăți cîte un ou de găină, iar la Frații bucăți de cca 400 g. etc. Explicîndu-le că în trecut, asemenea altor fenomene, grindina era considerată ca semn al sfîrșitului lumii sau manifestare a mîniei divinității pe oamenii necredincioși. Slavii o considerau răzbunarea lui Pemon — zeul tunetului, iar grecii aduceau jertfe lui Zeus.

Scoțînd în evidență cauzele naturale care favorizează producerea ei, am discutat cu elevii asupra celor ce pot fi făcute pentru combaterea acestui fenomen. Le-am explicat de ce în secolul trecut se trăgea cu tunul în norii încărcați cu grindină precum pentru a-i împrăștia și cum în zilele noastre se utilizează metode moderne ca lansarea de avioane fără pilot sau rachete cu încărcătură

explozivă care datorită căldurii degajate produc topirea cristalelor de gheață precum și localizarea norilor cu ajutorul radarului pentru a fi bombardați cu tunuri antiaeriene. Firește pot fi aduse în discuție și alte exemple.

Demonstrațiile și experiențele îi ajută pe elevi să înțeleagă drumul lung și anevoios al cunoașterii, străbătut cu strădanii și chiar sacrificii de omenire de-a lungul vremii. Fiecare pas pe calea cunoașterii a adus noi și noi argumente în sprijinul concepției materialist-științifice despre lume și viață. Omul a ieșit învingător trăind satisfacția că este în măsură să stăvilească apele, să disperseze norii de grindină, să prevadă formarea uraganelor etc.

În zilele noastre, știința a pătruns și pătrunde în toate domeniile cunoașterii. Cu fiecare descoperire știința restrînge terenul de manifestare și spațiul de influență al religiei. Descoperirile din zilele noastre ocupă un loc cu totul deosebit prin dimensiuni și valoare. Descătușarea energiei atomice, cucerirea spațiului cosmic, dezvoltarea tehnicii la niveluri și în ritmuri de neconceput cu cîteva decenii în urmă, înalță cunoașterea umană la niveluri uluitoare în raport cu trecutul istoric.

În timp ce religia îndeamnă omul la umilință, la supunere, pasivitate, cunoașterea științifică dă omului suporturi ale încrederii în sine, în progresul uman. „Persistența unor concepții mistice, retrograde în gîndirea unor oameni — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — frînează afirmarea lor plenară în viața societății".

Să nu uităm deci că elevii noștri de azi vor fi în anul 2000 la o vîrstă de maximă responsabilitate și nu vor putea să-și îndeplinească misiunea socială dacă nu vor înțelege că fericirea personală nu e posibilă fără să te depășești mereu, fără să fii animat de scopuri înalte.

Avem posibilitatea ca prin medalioane științifice din cadrul cercului, sesiunilor de comunicări sau dezbateri la orele de dirigenție să prezentăm aspecte din viața savanților care au perseverat în acțiunile lor dedicate cunoașterii, indiferent de greutățile pe care le-au avut de rezolvat, și să analizăm împreună cu elevii mesaje pe care acești savanți le-au lăsat, ca de exemplu: „Să ne ambiționăm să facem ceva. Să cultivăm entuziasmul și încrederea în sine (...) știința, filosofia, arta, tehnica nu sînt deloc epuizate: Totdeauna există descoperiri de făcut" spunea Ștefan Odobleja în lucrarea sa „Psihologia consonantistă".

Cunoașterea e mereu în ascensiune. Ceea ce nu s-a cunoscut acum un mileniu, un secol sau un deceniu se cunoaște astăzi, ceea ce nu cunoaștem sau nu putem explica astăzi va fi cu siguranță explicat mîine.

Formarea omului nou e o problemă complexă. De aceea, se impune desfășurarea unei activități care să convingă, — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu—„să dezrădăcineze din conștiința oamenilor rămășițele trecutului, concepțiile, mentalitățile, obiceiurile înapoiate, să cultive o atitudine nouă față de muncă, de viață, de societate, spiritul de cinste, dreptate și adevăr".

Realizarea obiectivelor educației ateist-științifice a pionierilor și elevilor prin activități de vacanță

Prof. TOMA MAREȘ

EDUCAȚIA COMUNISTĂ, în general și educația în spirit ateist-științific — componentă importantă a acesteia, în special, reprezintă un proces continuu care se realizează, deopotrivă, prin orele de curs și activitățile extrașcolare, atît în perioada de școală, cît și în cea a vacanțelor.

Prin varietatea și caracterul lor mai flexibil și mai puțin dependent de planurile de învățămînt, activitățile extrașcolare inițiate de organizațiile de copii și tineret au o deosebită eficiență pe linia educației ateist-științifice.

Colaborarea strînsă a tuturor factorilor educaționali ca și valorificarea, în acest scop, a tuturor modalităților și formelor ce ne stau la dispoziție pun în evidență faptul că știința s-a născut ca rezultat al victoriilor omului împotriva forțelor naturii, ca rezultat al unei practici de nivel superior prin care el supune efectiv lumea exterioară lui, descifrînd cauza lucrurilor, bogăția nemărginită a lumii, izvorîtă din tensiunea și lupta contrariilor.

Știința — forma în care a prins viață cunoașterea — a permis omului să dobîndească, odată cu conștiința de sine și puterea de a se realiza, de a-și îmbunătăți necontenit condiția sa umană. Prin cunoaștere a fost posibilă schimbarea lumii înconjurătoare, iar munca l-a umanizat pe om. Munca, cu cît încorporează mai multă cunoaștere, cu atît este mai eficientă și mai activ pusă în slujba omului. Pe măsură ce cunoașterea științifică restrînge influența concepțiilor religioase, sporește demnitatea omului, se creează noi suporturi obiective și subiective ale încrederii în sine, în progresul uman.

Formele și modalitățile de activitate ateist-științifică relieează de asemenea ideea că religia este o reflectare fantastică și mistificatoare a lumii înconjurătoare izvorîtă din neputința omului de a găsi o explicație a fenomenelor și proceselor naturale și sociale în mijlocul cărora trăiește. Prin „revelație divină" credinciosul dedublează astfel lumea reală, suprapunîndu-i una fantastică, fără contingențe cu viața. *Recurgînd la ideea supranaturalului, în speranța că prin intermediul acestuia va învinge necesitatea și va ajunge la libertate, credinciosul se înlănțuie și mai puternic, se înstrăinează de sine, de esența sa umană, rătăcindu-se într-o lume ilogică și misterioasă, în căutarea unei izbăviri morale și a realizării unei fericiri dincolo de moarte.* Fiind o modalitate de **gîndire deformată, un adevărat drog** care *paralizează acțiunea socială și dorința de a cunoaște, religia s-a opus totdeauna științei, constituind astăzi, într-o societate socialistă, un vestigiu al unei stări de lucruri apuse, reflexul unui conservatorism care constituie o frînă a progresului social.* Iată de ce sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu că

> **„trebuie să luăm atitudine hotărîtă împotriva diferitelor manifestări mistice și obscurantiste, care împiedică înțelegerea raporturilor reale dintre om și natură, a legilor care guvernează universul, a cerințelor obiective ale dezvoltării sociale — și care constituie o frînă în lupta omului pentru făurirea conștientă a propriului său destin".**

În perioada vacanței, obiectivele educației ateist-științifice realizate cu ajutorul activităților extrașcolare, capătă noi și valoroase valențe datorită extinderii universului de cercetare și îmbogățirii cîmpului de aplicare ca și posibilităților pe care aceste perioade de „respiro" didactic le oferă confruntării directe a elevilor cu realitatea, cu viața pulsatorie a marilor șantiere, cu toate acele dovezi care poartă semnele eroicelor lupte din trecut și amprenta actuală a muncii și inteligenței poporului nostru.

Să nu uităm că pe copiii aparținînd unor familii bigote sau pe cei aflați direct sau indirect sub influența propagandei religioase, o vacanță lipsită de supraveghere din partea școlii și organizațiilor de copii și tineret îi readuce mai intens și pe o durată mai lungă în cîmpul de atracție al practicilor mistice, deoarece se știe că *unele culte și secte religioase organizează, în timpul liber, pentru copii, o serie de activități cu caracter muzical, sportiv-turistice, jocuri.*

Iată de ce **întocmirea unui bogat, variat și atractiv plan de activități pentru vacanțe adaugă la cota de consolidare a concepției materialist-dialectice despre lume a copiilor și contracararea influenței unor familii bigote și a unor organizații religioase.**

Ce poate oferi în timpul vacanțelor școala și Organizația Pionierilor?

Formele de activitate extrașcolară extrapolate vacanței sînt variate și ocupă în mod plăcut timpul liber: *plimbări, vizite, drumeții, excursii, tabere de odihnă, de profil și instruire, cluburi de vacanță în cadrul unor școli sau Case ale pionierilor și șoimilor patriei, tabere de muncă patriotică unde elevii pot lucra pe șantiere, pe ogoare, la înfrumusețarea orașului, pot participa la acțiuni de strîngere a fructelor, a legumelor, a plantelor medicinale etc.* Astfel de activități de vacanță se organizează cu regularitate și antrenează sute de mii de pionieri de pe cuprinsul patriei. Problema se pune *în ce mod pot fi valorificate aceste activități în cederea realizării* sarcinilor educației ateist-științifice, pentru care vacanțele nu trebuie să însemne un hiatus.

Vom încerca să ne oprim asupra cîtorva forme de activitate.

Astfel, nu există unitate de pionieri care să nu-și propună să viziteze în timpul vacanței un șantier, o întreprindere, o fermă de stat, o stațiune agricolă experimentală etc. pentru a familiariza pe copii cu munca productivă, cu o eventuală ipostază a opțiunii profesionale, pentru a le trezi mîndria patriotică și respectul pentru efortul și înfăptuirile remarcabile ale poporului nostru. O vizită pe un șantier, la un I.A.S., la o întreprindere este un excelent pretext pentru aplicarea „în situ" a cunoștințelor căpătate la diferite obiecte de studiu (fizică, chimie, biologie etc.), pentru lărgirea informației tehnice și îmbogățirea reprezentărilor și chiar deprinderilor practice, pentru îndrăgirea activităților intense și creatoare ce domnesc în astfel de întreprinderi socialiste și care pot determina dorința copiilor de a lucra, după absolvirea școlii, în astfel de sectoare productive. Dar, o vizită la o întreprindere productivă sau un centru de cercetare ar putea fi și un excelent pretext de propagandă ateist-științifică, în măsura în care, în motivația acțiunii se strecoară cu îndemînare o serie de idei ce trebuie să mine ezetemeliile unor concepte fideiste semănate de culte ori secte religioase:

— munca nu e un chin și o pedeapsă — cum spune biblia, ci însăși *rațiunea de a fi a omului, arma sa de a se elibera de ingerințele determinismului natural;* pentru a o face cît

mai plăcută, mai ușoară și eficientă ne servim de *progresul tehnic — care nu e o unealtă a diavolului ducînd la pierzanie — ci o modalitate certă de a ne cîștiga libertatea și de a ne făuri mai rapid o viață fericită și îmbelșugată;*

— omul este capabil să creeze nu numai bunuri materiale, dar să influențeze și procese biologice. O vizită la o stațiune experimentală agricolă sau zootehnică oferă suficiente argumente pentru demonstrarea puterii demiurgice a omului; *varietăți, hibrizi, specii noi vegetale, rase noi de animale, obținerea de exemplare gigante și de recolte record prin aplicarea unor tehnologii raționale;* omul înarmat cu știință controlează lumea înconjurătoare și o dirijează cu înțelepciune pentru scopurile sale economice dar și în interesul naturii, care trebuie ocrotită și regenerată;

— nu prin rugăciuni, prin post și prin „revelații divine" se obțin marile realizări, ci prin cunoaștere, inteligență, efort colectiv, pricepere, dorință neîncetată de perfecționare; ceea ce admirăm nu este rodul voinței divine, ci „miracolul" minții, mîinii și tehnicii umane.

Imaginile muncii și realizărilor socialiste ne oferă un extrem de bogat, variat și convingător material demonstrativ al acestor idei cardinale care pot fi valorificate în astfel de activități pe linia educației ateist-științifice. Acestea contribuie în cazul elevilor aparținînd unor familii dominate de idei mistice la o translocare a funcției demiurgice, a capacității creatoare, de la dumnezeu la om, la o sporire a încrederii în efortul uman de a-și făuri, *fără concursul divinității,* fericirea pe pămînt.

Foarte intens solicitate și bine valorificate sub raportul educației patriotice sînt vizitele la monumentele istorice. Fără îndoială că vestigiile unor cetăți, cum ar fi complexul dacic de apărare de la Grădiștea Muncelului, coloniile grecești de pe litoral, bastioanele românești de apărare din evul mediu (cetatea Neamțului, a Sucevei, a Tîrgoviștei etc), orașele fortificate (Sighișoara, Mediaș, Sibiu, Brașov etc.) ca și unele castele feudale (Bran, Hunedoara etc.) ori ruine ale unor curți domnești oferă un excelent „motiv" pentru evocarea unor pagini glorioase din istoria patriei.

Se știe că sute de mii de pionieri și școlari își petrec o parte a vacanțelor în tabere de odihnă situate în cele mai pitorești locuri ale țării. Datorită pozițiilor avantajoase ale acestor copiii pot participa la un mare număr de excursii în mijlocul naturii. Din nefericire, multe din aceste excursii sînt doar „ieșiri" spontane în aer liber, cu unica finalitate de a strînge flori, fructe, ciuperci, eventual de a culege plante medicinale și de a organiza diverse jocuri.

Am întîlnit situații în care se neglijează într-o oarecare măsură faptul că *o plimbare în mijlocul natură constituie un vast teren de aplicare a „de ce"-urilor, de consolidare a cunoștințelor de orientare geografică, meteorologie, geologie, botanică, zoologie, biologie, de formare a atitudinii ecologice (respectul față de natură), de combatere a creaționismului religios prin argumentele evoluționismului și a superstițiilor, prin explicarea științifică a unor fenomene ce se petrec sub ochii copiilor (ceață, furtună, chiciură, curcubeu, trăznet, tunet, halou lunar, o eventuală eclipsă).* Prin observații directe, sesizate de elevi, consemnate, fotografiate sau înregistrate în cursul acestor excursii, pot fi explicate simplu, expresiv, cu probe incontestabile din flora și fauna întîlnită în cale, „miracole" firești, supuse cauzalității materiale și dialecticii naturii cum ar fi formele ciudate ale unor pietre, adaptările la mediu, polenizarea, fecundarea, comunicarea și orientarea animalelor, răspîndirea semințelor etc., demitizîndu-se o serie de credințe greșite și de legende literare.

Taberele de profil, sportive, cultural-artistice, tehnice și P.T.A.P., forumurile pionierești organizate pe plan republican și județean reunind pionieri cu o înclinare specială pentru un tip de activitate sau creativitate au un program foarte bine pus la punct, elaborat în funcție de specificul fiecăreia. Și aici indiferent de profilul taberei se pot face raportări la educația ateist-științifică, întrucît la combaterea misticismului și practicilor religioase, multe forme de activitate cu caracter tehnic, științific sau literar se pretează și se implică în realizarea acestui obiectiv politico-educativ. Astfel, în taberele cu profil științific dezbaterile, mesele rotunde, întîlnirile cu diverse personalități invitate pot atinge o serie de teme și subiecte de natură să spulbere unele eresuri, superstiții, concepții teologice, să zdruncine încrederea în cognoscibilitatea lumii, în posibilitățile nemărginite ce stau la dispoziția omenirii de a dezlega treptat toate tainele naturii, de a da într-un viitor apropiat un răspuns logic și soluții concrete unor probleme care în prezent nu sînt suficient de limpezite, permițînd astfel strecurarea unor explicații eronate sau semănînd neîncrederea, scepticismul în puterile adevărului științific. În taberele cu caracter literar, demitizarea și explicarea științifică a unor eroi din basme sau povestiri și a unor situații supranaturale, satirizarea unor personaje literare cu atitudini înapoiate și invers, elogierea omului puternic, eliberat de spaima de necunoscut ce se luptă cu natura, ce-i pătrunde tainele și le împărtășește semenilor au o puternică rezonanță educativă și acționează pozitiv asupra conștiinței acelor elevi cărora fideismul le-a deformat într-un sens sensibilitatea și imaginația.

La Palatul Pionierilor și Șoimilor Patriei din Capitală, la Casele pionierilor și șoimilor patriei, la bibliotecile pentru copii din

unele localități, se organizează nu numai activități sportive și cultural-artistice dar și activități de cerc. Cercul sau clubul „Prietenii adevărului științific" poate funcționa și în timpul vacanței, adecvîndu-și activitatea posibilităților mai largi de timp și deconectare pe care le oferă această perioadă. În cadrul lor se pot organiza convorbiri sau lecturi pe diferite teme însoțite de proiecții de diapozitive sau diafilme, călătorii imaginare cu ajutorul unor mijloace audio-vizuale, matineul de întrebări și răspunsuri, mici excursii în localitate sau în afara localității cu cele mai variate teme în funcție de obiectivele alese (grădini botanice, parcuri zoologice, stațiuni experimentale, rezervații naturale, muzee etc.). Se va avea grijă ca în tematica aceasta de activități să nu se piardă din vedere și anumite obiective ale educației ateist-științifice pentru care lucrarea „Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei" editată în 1984 de C.N.O.P. oferă organizatorilor o paletă bogată de sugestii și indicații. Pentru pionierii claselor terminale recomandăm cu prioritate expunerile, dezbaterile, mesele deschise, și cadranul științific (înfățișarea noutăților științifice și prezentarea ultimelor cărți, în prezența autorilor), forme ale educației ateist-științifice mai puțin exploatate în timpul anului școlar cînd se organizează de obicei călătorii imaginare, almanahuri și procese științifice, jurnale vorbite, sesiuni de referate.

Atractivitatea și *accesibilitatea* trebuie să stea la baza acestor forme de activitate. Accesibilitatea este asigurată de adecvarea tuturor acestor forme particularităților de vîrstă. Iată de ce este necesar ca și în timpul vacanței să lucrăm individualizat pe cele trei mari grupe de vîrstă (grupa A — cl. II—IV; grupa B — cl. V—VI; grupa C — cl. VII—VIII). Fiecărei grupe cu nivele de comprehensiune diferite i se potrivesc anumite modalități. A include, din spirit „economic" în aceeași activitate cu pionierii de clasa a III-a cu cei de a VIII-a este o greșeală pedagogică. Chiar și excursiile colective vor fi organizate tot pe grupe de vîrstă și clase.

Oprindu-ne doar asupra acestor aspecte ale activității extrașcolare, socotim că vacanțele pot și trebuie să fie un cîmp pentru aplicarea principiilor educației permanente și că o bună și judicioasă organizare a timpului liber poate permite în această perioadă de relaxare didactică, realizarea în condiții cel puțin la fel de favorabile ca și în timpul funcționării școlii, a obiectivelor educației ateist-științifice, de o importanță majoră în realizarea acelui om complex al noului mileniu ce se profilează la orizont.

Corelații obiective — tehnici de lucru în procesul de predare-învățare a limbii moderne

Prof. IVAN RUTHNER
Școala Nr. 23 din Timișoara

ÎN ABORDAREA PROBLEMEI pornim de la ideea conexiunii și condiționării reciproce a generalului și a particularului, considerînd că la baza învățării limbii moderne în școală trebuie să stea un sistem funcțional de principii strîns legate între ele, care, în concordanță cu legitățile psihofiziologice ale învățării, este îndreptat spre realizarea obiectivelor învățării, determinînd conținutul acesteia, metodele și procedeele de predare-învățare, precum și organizarea și desfășurarea procesului pedagogic. Așadar, considerăm că însușirea limbii moderne trebuie să se realizeze pe baza unui sistem unitar al strategiei și tacticii predării-învățării organizat ierarhic, avînd o desfășurare spațio-temporară care implică legături și interacțiuni

În cadrul sistemului la care ne referim, de o importanță deosebită pentru realizarea obiectivului general al procesului de predare-învățare sînt legăturile și interacțiunile dintre elementele interne ale sistemului, dintre obiectivele operaționale urmărite în procesul de predare-învățare și tehnicile de realizare a acestor obiective. Din analiza comparativă a obiectivelor operaționale ale lecțiilor se observă că realizarea acestora presupune indubitabil familiarizarea (deci prezentarea), exersarea și aplicarea (folosirea în comunicare spontană) a materialului lingvistic, pe de o parte, în vederea însușirii lui, iar pe de altă parte, în vederea elaborării mecanismelor de vehiculare a acestui material. Așadar, învățarea limbii moderne în școală se prezintă ca o

unitate a elementelor de familiarizare, memorare, exersare și aplicare, constituind o unitate a legităților însușirii. Verificarea în practică a acestei poziții ne-a confirmat că elementele în discuție constituie un sistem al însușirii, avînd o organizare ierarhică și o desfășurare fazică, spațio-temporală. Deci, elementele *familiarizării exersării*, și *aplicării* constituie un cadru organizatoric învățării, fiecare din faze fiind generată de legitățile sale dominante care impun și metodele de lucru, adecvat cu drumul elaborat de profesor spre a fi parcurs de către elevi. Astfel, avem de-a face cu o organizare sistemică a însușirii și fazele acestei însușiri nu pot fi confundate cu metodele de învățămînt[1].

Căutările noastre în acest sens ne-au condus la concluzia că, în genere, metodele pe care le folosim în scopul însușirii limbii moderne sînt aceleași cu cele care facilitează și învățarea altor discipline școlare. Se impune însă precizarea că, spre deosebire de celelalte obiecte de învățămînt, obiectivele învățării limbii moderne nu urmăresc însușirea bazelor științei, a lingvisticii, așa cum se mai consideră uneori, ci însușirea limbii moderne ca instrument de comunicare, documentare și informare. De aici și anumite particularități în aplicarea metodelor de predare-învățare.

Astfel, în cadrul sistemului însușirii, faza familiarizării va fi dominată de metoda conversației, prin care se urmărește, spre deosebire de alte discipline de învățămînt, pe de o parte, percepția senzorială, pătrunderea înțelesului și rostirea materialului de limbă, iar pe de altă parte, conștientizarea legităților de îmbinare a cuvintelor. Așadar, chiar din debut însușirea are un pronunțat caracter informativ-formativ, tocmai datorită aplicării metodei în discuție în concordanță cu legitățile dominante ale fazei familiarizării: legitatea proceselor de percepție a semnelor lingvistice, descoperirea regulilor de limbă și anumite legități ale memoriei. Realizarea în contextul de mai sus a etapelor fazei de familiarizare—prezentarea, conștientizarea, generalizarea și exersarea inițială — va apărea ca un proces discontinuu de comunicare de cunoștințe, unde informativul și formativul se îmbină și se condiționează reciproc.

Aceeași cale am urmat-o și ne propunem să o urmăm și în cazul aplicării povestirii sau explicației, deși sfera de aplicabilitate a acestor metode în faza familiarizării este indiscutabil mai îngustă.

Legitățile formării, dezvoltării și perfecționării deprinderilor determină în general faza următoare a însușirii, faza exersării. Printre altele, am luat în considerare aici legitatea psihologică a unității acțiunilor automatizate și conștiente, legitatea concordanței dintre calitatea și structura exercițiilor, precum și legitatea concordanței dintre variabilitatea deprinderilor și condițiile în care are loc formarea acestora.

Metoda dominantă a fazei va fi exercițiul. Verificînd în practică ideile expuse aici, am formulat următoarele *cerințe față de acțiunile de exersare:*

1) Acțiunile de exersare trebuie să aibă *scopul clar și precis definit.*

2) Ele trebuie să aibă nu numai un *caracter progresiv complex*, dar *și un caracter situativ.*

3) Exersarea va viza în aceeași măsură *procesele limbajului oral* cît și *citit-scrisul.*

4) *Acțiunile mnezice* care însoțesc exersarea în faza dată vor urmări așezarea în memoria de lungă durată a conținutului care trebuie achiziționat de elevi, fapt ce ne și determină să acordăm o atenție sporită îmbinării corecte a acțiunilor mecanice și a celor conștiente la lecție.

Aplicarea constituie faza finală a sistemului de însușire. Acțiunile pedagogice la nivelul fazei le concepem pe baza legităților psihologice ale formării mecanismelor acțiunilor complexe și în concordanță cu teoria acțiunii verbale. Pe lîngă acestea, vom avea în vedere necesitatea creării unor condiții apropiate comunicării reale. Toate acestea determină folosirea și în această fază a metodei exercițiului. Se impune însă precizarea că aici vom avea de-a face cu exerciții sintetice, adică asemenea exerciții care, așa cum pe bună dreptate s-a remarcat, presupun folosirea „creatoare într-un context nou a tuturor (sau cel puțin a cît mai multor) elementelor de limbă învățate, cum ar fi: relatările din experiența proprie, reproducerile de scene văzute sau inventate, descrierea de situații sau imagini, obiecte legate de sfera tematică dată, discuții și păreri etice și estetice proprii în jurul unei teme date ș.a.“[2].

În contextul celor de mai sus, considerăm ca interesant de semnalat faptul că dominarea fazei aplicării de către exercițiul sintetic nu numai că nu exclude, ci chiar și presupune prezența altor căi de conlucrare profesor-elevii, cum ar fi conversația, expunerea și povestirea. Fenomenul este cunoscut și validat de didactică. Exercițiul este metoda dominantă a fazei, iar celelalte se constituie ca instrumente metodice.

Vom încerca, în cele ce urmează, să concretizăm succint cele prezentate. În acest scop ne oprim asupra sistemului de lecție „V Bucharesti“ din manualul de limba rusă destinat anului I de studiu[3]. Analiza con-

[1] *Cf.* G. V. Rogova. *O metodah i priiomah obucienia inostrannim iaziham*, „Inostrannie iaziki v škole“, 1975, nr. 2, p. 87—93.

[2] Grete Klaster-Ungureanu, *Textul — primul exercițiu aplicativ*, în „Limbile moderne în școală“, 1977, p. 48.

[3] Sonia Averbuch-Metch, Lidia Ionescu, *Limba rusă. Anul I de studiu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 158—162.

ținutului sistemului de lecție în discuție permite formularea următoarelor obiective operaționale:

1) la sfîrșitul primei lecții a sistemului elevii trebuie să știe:

a) să reproducă oral și în scris, în contextele învățate, precum și în contexte noi, cuvintele: *segodnia, ekskursia, kuliturnîi, politicieskii, țentralinîi, komitet, kommunisticieskii, stadion, institut, universitet, stroika, stroiti;*

b) să formuleze propoziții corecte cu cuvintele date, atît oral, cît și în scris;

c) să descrie, oral și în scris, folosind cuvintele vizate, imagini adecvate temei.

2. După cea de-a doua lecție elevii trebuie să știe:

a) regulile de formare a pluralului nominativ al substantivelor de genul masculin și feminin;

b) să recunoască, să formeze și să transforme formele vizate;

c) să folosească corect în comunicare (orală și scrisă) formele gramaticale date.

3. parcurgînd cea de-a treia lecție a sistemului elevii vor trebui:

a) să citească curent și conștient textul din manual, respectînd intonația și pronunția specifice limbii străine;

b) să răspundă corect, oral și în scris, la întrebările referitoare la conținutul textului citit;

c) să relateze, oral și în scris, despre Capitala patriei.

Din obiectivele operaționale formulate rezultă că în cadrul celor trei lecții concrete ale sistemului fazele însușirii stabilite mai sus — familiarizarea, exersarea și aplicarea — constituie o unitate a legităților de învățare și impun folosirea unor adecvate tehnici de colaborare profesor — elevi. Astfel, în cadrul primei lecții concrete a sistemului de lecții la care ne referim, vom urmări achiziționarea și folosirea unor unități lexicale, deci lecția cuprinde fazele familiarizării și exersării (chiar dacă este vorba doar de o exersare inițială) și în concordanță cu acestea tehnicile de lucru vor avea un pronunțat caracter informativ-formativ. În acest scop, metoda dominantă va fi conversația discontinuă, susținută pe baza unui bogat material intuitiv (diapozitive, vederi, fotografii etc.). În același timp însă, în toate etapele familiarizării va fi prezent și exercițiul ca procedeu didactic, ca instrument metodic.

În cea de-a doua lecție a sistemului obiectivele operaționale urmăresc însușirea unor noi cunoștințe gramaticale, dar accentul va cădea pe formarea unor deprinderi de exprimare spontană. Deși și în această lecție urmărim familiarizarea și exersarea, în concordanță cu legitățile elaborării și perfecționării deprinderilor, totuși metoda exercițiului va fi tehnica de colaborare dominantă a lecției. Vom folosi, deci, exercițiul în scopul descoperirii legităților gramaticale în etapele de prezentare, generalizare și conștientizare ale familiarizării. Exercițiul va domina și faza exersării în scopul elaborării și perfecționării deprinderii în discuție. Facem însă precizarea că în etapa finală a exersării vom recurge și la conversație (în funcție de instrument metodic), folosind în acest scop obiecte, desene, tablouri ș.a.

Obiectivele operaționale ale celei de-a treia lecții a sistemului au în vedere reidentificarea, repetarea, legarea în context, adică fixarea vocabularului și a fenomenului gramatical însușite în cele două lecții premergătoare ale sistemului de lecție. După cum se știe, în general, lecția debutează cu abordarea textului. Textul, credem, trebuie considerat ca un prim exercițiu complex aplicativ[4], care, pe lîngă rolul de exersare, constituie și o motivare a activității elevilor. Pe lîngă acestea să nu uităm că textele destinate debutanților (chiar și elevilor anilor III—IV de studiu) nu sînt altceva decît „... reflectarea orală a unui cod scris standard, puternic structurat pe plan sintactic..."[5]. Avînd în vedere aceste precizări, în proiectarea lecției vom porni de la exersare spre aplicare, tehnica de colaborare dominantă dintre profesor și elevi fiind exercițiul. La nivelul debutantului, în cadrul lecției la care ne referim, după lectura-model vom efectua exerciții de tehnica citirii, vom verifica prin exerciții de întrebări-răspunsuri gradul de conștiență al citirii, vom efectua un exercițiu de traducere (ex. 11, p. 16), iar în final, pe baza materialului intuitiv folosit în lecțiile anterioare, vom încerca o relatare despre Capitala noastră. Ca temă pentru acasă vom cere elevilor să întocmească compunerea „Orașul nostru". Așadar, în concordanță cu legitățile formării mecanismelor acțiunilor complexe, vom acționa cu exerciții complexe aplicative și cu exerciții sintetice.

În concluzie, pentru sporirea eficienței învățării la lecție credem că se impune, înainte de toate, corelarea tehnicilor de lucru cu obiectivele operaționale în concordanță cu legitățile specifice fiecărei faze a cadrului organizatoric al procesului de predare-învățare. Conceperea și desfășurarea procesului sistemic al însușirii presupune respectarea nu numai a principiilor didactice, ci în aceeași măsură a legităților corespunzător fiecărei faze a însușirii, ceea ce și determină acțiunile noastre de ordin tactic. Sporirea eficienței procesului de predare-învățare confirmă ideile expuse mai sus, ele însă, cum ni se pare firesc, pot fi aprofundate și îmbogățite.

---

[4] Cf. Grete Klaster — Ungureanu, *Op. cit.*, p. 47.

[5] Claude Dignoire. *Întîietatea oralului asupra scrisului, o problemă falsă?*, în „Limbile moderne în școală", 1984, vol. I, p. 64.

Exerciţii de scriere... în vacanţă

ELENA SIMINA
Şcoala Nr. 3 din Cugir

A ARĂTA MICUŢILOR NOŞTRI ELEVI că „Limba este tezaurul cel mai preţios pe care-l moştenesc copiii de la părinţi, depozitul cel mai sacru lăsat de generaţiile trecute şi care merită să fie păstrat cu sfinţenie de generaţiile ce-l primesc", aşa cum arăta poetul Vasile Alecsandri, este în primul rînd o datorie cetăţenească patriotică.

Înţelegînd aceasta, m-am străduit întotdeauna, în cadrul orelor de limba română şi nu numai aici, să cultiv limbajul oral şi scris al elevilor, să le uşurez cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române. Sigur că nu am omis nici învăţarea unora din instrumentele de bază ale activităţii intelectuale, acumularea unor informaţii din diferite domenii ale cunoaşterii, cultivarea în rîndul elevilor a unor calităţi moral-cetăţeneşti.

Am urmărit totodată ca elevii să-şi formeze şi dezvolte deprinderi de exprimare a gîndurilor, ideilor şi sentimentelor în mod corect, logic, coerent şi concis.

În mod deosebit m-am preocupat de conştientizarea procesului comunicării, de cultivarea vorbirii îngrijite şi scrierii clare şi corecte.

Astfel, încă din clasa I şi clasa a II-a, am acordat o deosebită atenţie însuşirii de către elevi, la nivelul lor de înţelegere, a diferitelor norme ortografice şi regulilor de punctuaţie urmărind în acelaşi timp aplicarea acestora în scrierea elevilor. Folosind diferite metode şi procedee am reuşit ca la sfîrşitul clasei a II-a toţi elevii să cunoască principalele reguli de ortografie şi punctuaţie prevăzute de programa şcolară pentru această clasă.

Din experienţa altor ani am ştiut însă, că vacanţa de vară, vacanţa mare aduce pe lîngă meritata odihnă şi o doză bună de uitare a celor învăţate în cursul anului.

Şi, căutînd un mijloc care să diminueze efectele întreruperii cursurilor atîta timp, am cerut elevilor să facă şi în vacanţă exerciţii de scriere, dar într-un mod mai plăcut. Cum? I-am rugat să-mi scrie în vacanţă scrisori în care să povestească ce fac, unde au fost, să-mi descrie locurile văzute. I-am atenţionat că eu le voi răspunde şi îi voi corecta acolo unde au greşit. În ultima şedinţă cu părinţii i-am rugat pe aceştia să le reamintească copiilor să-mi scrie, dar să-i lase să o facă singuri.

Înainte de încheierea cursurilor elevii au scris după dictare un text care cuprindea toate elementele ortografice şi de punctuaţie învăţate pînă acum. *Rezultatele au fost consemnate într-un tabel, de felul următor:*

TOTAL ELEVI TESTAŢI: 31

Între 1—3 greşeli	Între 4—6 greşeli	Între 7—8 greşeli	Peste 10 greşeli	Total lucrări cu greşeli	Total lucrări fără greşeli
9 elevi	8 elevi	5 elevi	3 elevi	25 elevi	6 elevi

La 3—4 săptămîni de la debutul vacanţei de vară au început să sosească scrisori în care elevii descriau felul cum şi-au petrecut o parte din vacanţă sau povesteau conţinutul unor poveşti citite.

De la mulţi elevi am primit scrisori frumoase cu puţine greşeli. Acestor elevi le-am răspuns felicitîndu-i pentru scrisoare şi atrăgîndu-le atenţia asupra felului cum folosesc unele expresii.

Desigur că am primit şi scrisori mai puţin reuşite, cu mai multe greşeli. Acestor elevi le-am arătat cu bîndeţe greşelile făcute şi felul cum respectivele cuvinte trebuiau scrise în mod corect, apoi i-am rugat ca în următoarea scrisoare să alcătuiască cîteva propoziţii sau mici texte cu anumite cuvinte date (avînd grijă ca între acestea să intre şi cuvintele scrise greşit anterior).

În prima săptămînă din clasa a III-a am mulţumit elevilor pe care i-am lăudat pentru scrisorile trimise. Pe cele mai frumoase le-am prezentat în faţa clasei. Apoi, am cerut elevilor să scrie după dictare un text cuprinzînd aceleaşi elemente ortografice sau de punctuaţie date în textul de la sfîrşitul anului şcolar. *Situaţia rezultatelor s-a prezentat în felul următor:*

TOTAL ELEVI TESTAŢI: 29

Între 1—3 greşeli	Între 4 şi 6 greşeli	Între 7 şi 9 greşeli	Peste 10 greşeli	Total lucrări cu greşeli	Total lucrări fără greşeli
11 elevi	3 elevi	4 elevi	3 elevi	21 elevi	8 elevi

S-a observat o uşoară creştere a numărului elevilor cu lucrări fără greşeli sau cu greşeli puţine. Chiar dacă numărul celor cu mai multe greşeli nu a scăzut, acesta nu a fost nici în creştere.

Entuziasmul cu care majoritatea elevilor au dăt curs propunerii mele m-a determinat

să continui această formă de exercițiu în următoarea vacanță, cea de iarnă de la sfîrșitul primului trimestru al clasei a III-a. De data aceasta numărul celor care mi-au scris a fost mult mai mare. A crescut și numărul scrisorilor frumoase, fără greșeli sau cu greșeli puține.

S-a observat o *îmbunătățire a rezultatelor obținute* la verificările efectuate. Astfel:

TOTAL ELEVI TESTAȚI: 29

Între 1 și 3 greșeli	Între 4 și 6 greșeli	Între 7—9 greșeli	Peste 10 greșeli	Total lucrări cu greșeli	Total lucrări fără greșeli
13 elevi	2 elevi	1 elev	2 elevi	18 elevi	11 elevi

Vacanța de primăvară fiind mai scurtă nu a mai permis un schimb eficient de scrisori. De aceea am cerut elevilor ca prima compunere din acest trimestru, cu tema „Amintiri din vacanță" să o redacteze sub forma unor scrisori adresate „tovarășei învățătoare" și „am primit" din nou scrisori deosebit de interesante.

Corespondența purtată ajută elevilor nu numai în perfecționarea exprimării scrise. Acum ei știu și cum se redactează o scrisoare, diferite formule de adresare sau de încheiere, cum se completează adresa pe plic etc. Consider că are și o valoare afectivă contribuind la stabilirea unor relații de încredere între elevi și învățător. Și sper să-i obișnuiesc în acest fel să continue a mă „informa" și atunci cînd nu vor mai fi elevii mei.

Este și această formă de activitate o modestă încercare de a contribui, educîndu-i pe cei care o vorbesc, la „creșterea limbii românești". Totul este să înțelegem că, astfel, așa cum scria poetul Ion Alexandru nu ne facem decît datoria absolută de a fi suflet în sufletul celor ce ne-au crescut și păstrat neamul, limba, pămîntul și dragostea ce nu poate pieri niciodată.

„Harvard educational review"*

PRIMUL NUMĂR (februarie) pe anul 1985 al revistei este dedicat în întregime „educației internaționale", în intenția de a prezenta potențialul educației și eforturile educatorilor de a preîntîmpina sau diminua unele distorsiuni sau catastrofe în lumea contemporană. Sînt prezentate diferite teme și inițiative ale problematicii educației la nivel internațional, experiențele, perspectivele, strategiile abordării problemei educației într-o lume a interdependențelor crescînde.

Cum au definit „educația internațională" teoreticienii din diferitele părți ale lumii, lucrînd în contexte diferite și aparținînd unor ideologii diferite? Cum și-au conceptualizat ei scopurile și cum au surmontat diferențele individuale, culturale și naționale? Ce criterii au determinat succesul lor? Care este în viitor rolul educației în domeniul internațional și ce strategii se prevăd pentru traducerea acestor viziuni în realitate? Cum trebuie regîndită educația pentru a deveni un instrument util schimbării sociale? Asemenea întrebări au focalizat punctul de la care s-a pornit în elaborarea numărului revistei, alcătuit pe baza răspunsurilor primite, la solicitările directe ale redacției, din diferite părți ale lumii.

Astfel, asupra acestui aspect al educației sînt publicate articole din Salvador, Statele Unite ale Americii, Tanzania, Brazilia, Africa de Sud etc., precum și recenzii asupra unor importante lucrări avînd ca temă formele actuale ale educației internaționale. Deși centrate mai mult pe relatarea unor „experiențe" decît pe elaborarea teoretică a unor strategii și programe ale „educației internaționale", studiile propun unele idei sau concepte importante. Dintre acestea, „educația pentru dezvoltare" se referă la o orientare (școlară) „activistă și globală" în teoria educației. În articolul „Learning and Teaching Development" Joseph Short formulează principiile unei asemenea „educații globale", care are în vedere valorile, atitudinile și transformările de comportament necesare pentru ca oamenii să înțeleagă corect procesele globale contemporane, să poată deci contribui la edificarea unei lumi a păcii.

Un important articol semnează în revistă Julius K. Nyerere, fost președinte al Republicii Tanzania, în care sînt puse în evidență transformările petrecute în sistemul educațional în această țară după cucerirea independenței, în 1961, se descriu realizările în problemele din acest domeniu, precum și interrelațiile complexe dintre strategia educației din această țară și condițiile economice internaționale. E. Fox examinează în articolul „International Schools and the International Baccalaureate" experiența unor „școli internaționale" și proiectul, generat de această experiență, al creării și dezvoltării „Programului Bacalaureatului Internațional", care are deja numeroși adepți în America. Create pentru a servi educației copiilor funcționarilor Ligii Națiunilor și, ulterior, ai Organizației Națiunilor Unite, școlile internaționale au oferit un bun prilej de educare a copiilor în spiritul ignorării distincțiilor de rasă, limbă sau religie, punînd temeliile unei „educații internaționale". Ele au servit, de asemenea, ca punct de plecare în vederea unor strategii comparate, pe baza cărora să se propună bacalaureatul internațional în cadrul Asociației Școlilor Internaționale.

În articolul „The Relationship between Racism and Education in South Africa", Er. F. Dube examinează corelația dintre rasism și educație în Africa de Sud în lumina numeroaselor practici rasiste ale regimului sud-african. Dube descrie practicile „educației Bantou", arătînd consecințele grave ale acestui tip inuman și agresiv de educație.

Un articol semnat de Ch. Kruegler și P. Parkman cercetează alternativele educaționale posibile la politica violenței, iar Bill Bailey (un vechi voluntar american al brigăzilor internaționale din războiul din Spania) formulează cîteva considerații asupra necesității apărării democrației și spiritului solidarității internaționale, rememorînd unele momente importante ale războiului împotriva fascismului în Spania, o adevărată „școală a internaționalismului".

ALEXANDRINA PÂRVU

* Revistă trimestrială editată de Universitatea Harvard, Cambridge, S.U.A.

„Probe" de competență și înalt spirit de responsabilitate

PRINCIPIUL FUNDAMENTAL al învățămîntului românesc modern — integrarea acestuia cu cercetarea și producția — acționează cu rezultate deosebite și în domeniul învățămîntului minier, domeniu de vîrf al economiei, avînd în vedere sarcinile ce-i revin în următorii ani.

Așa cum se precizează în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R. „Și în cel de-al 8-lea plan cincinal vom pune pe primul plan dezvoltarea bazei energetice și de materii prime — condiție hotărîtoare pentru progresul întregii economii naționale. Se vor dezvolta puternic energia pe cărbune și șisturi bituminoase, ajungînd la aproape 38 miliarde kWh. Producția de cărbune va trebui să atingă cel puțin 100 milioane tone. Prevederile din proiectul de Directive asigură condițiile unei bune aprovizionări tehnico-materiale pentru realizarea dezvoltării economico-sociale a țării".

Învățămîntului, ca parte integrantă a programelor de dezvoltare economico-socială a patriei îi revin sarcini deosebit de importante în pregătirea forței de muncă necesară economiei în plin proces de modernizare, de automatizare, cibernetizare și robotizare, direcții de dezvoltare ce pun în fața școlii sarcini sporite pe linia pregătirii cadrelor de specialiști, de înaltă calificare, corelate cu cerințele dezvoltării economico-sociale în profil teritorial.

În acest context de amplificare a sarcinilor școlii, sistemul de patronare școală-întreprindere și facultate-liceu-gimnaziu devine tot mai mult parte componentă a procesului de perfecționare, modernizare a învățămîntului atît în ceea ce privește sprijinirea școlilor pe linia bazei materiale, cît și prin acordarea unei asistențe științifice, metodologice, de colaborare, întrajutorare, a acestora.

Cunoscînd preocupările deosebite ale organelor locale de partid, ale Inspectoratului Școlar Județean Suceava, pe această linie, ne-am gîndit să valorificăm din experiența existentă.

Explicîndu-i, telefonic, intenția noastră tovarășului inginer Mihai Trușcan — inspector de specialitate la Inspectoratul Școlar Județean Suceava, ne-a răspuns simplu:

— Da! Puteți veni! Nu era nevoie de detalii.

Totul avea acoperire în fapte, după cum aveam să constatăm.

Încă de la primii pași făcuți în Suceava, indiferent de cîte ori ai avut prilejul s-o vezi, „peisajul" industrial se prezintă ochilor, de fiecare dată, mai bogat, mai nuanțat.

La paginile de eroism și jertfă, înscrise în cartea de istorie a neamului, de către suceveni, ca de altfel de toți locuitorii acestei țări, se adaugă noi file scrise de eroii timpului socialist, în care zidim orînduirea mult visată de moșii și strămoșii noștri.

Acum, la „ora" marilor elanuri, cînd aniversăm gloriosul jubileu al partidului, împlinirea a 65 de ani de la făurirea sa, sucevenii, de la mic la mare, aduc printr-o muncă tenace, de zi cu zi, prinosul lor de recunoștință, de dragoste față de cel mai iubit fiu al poporului, ctitorul României moderne, patriotul înflăcărat, bărbatul de stat care a știut să facă cunoscute cu demnitate și măreție culorile patriei pe toate meridianele globului, Eroului Păcii, secretarului general al partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu, tovarășei acad. dr. ing. Elena Ceaușescu, savant de largă reputație internațională, președintele Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, pentru grija pe care o poartă dezvoltării științei și învățămîntului românesc, introducerii celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate, perfecționării și modernizării continue a învățămîntului românesc, pregătirii și formării unor buni specialiști, a unor oameni noi pe măsura vremurilor pe care le trăim.

Stăm de vorbă cu tovarășa inspectoare generală adjunctă Rodica Oprea: un om comunicativ, cald, apropiat, modest; dialogul a decurs într-o manieră de o mare naturalețe.

— Avem rezultate bune pe linia patronării facultate-liceu-gimnaziu și școală-întreprindere; în această direcție, ca de altfel în multe alte județe, există o tradiție, am putea spune.

Ne preocupă însă găsirea unui cadru metodologic cît mai adecvat, pentru a conferi acestor relații de colaborare, întrajutorare,

o funcționalitate optimă. Și pentru că vă interesează școlile cu profil minier, trebuie să spunem că am găsit o mare înțelegere, receptivitate, la Ministerul Mine, Petrol și Geologie, care le patronează. Am primit un sprijin substanțial pe linia asigurării unei baze materiale, adecvate — deși *mai sînt încă* multe de făcut, precum și cu specialiști care să asigure procesului de învățămînt calitate și eficiență, sporind latura formativă a întregii activități desfășurate (avem în vedere că 45% din disciplinele predate în aceste școli sînt de specialitate).

Trebuie să subliniem munca competentă, plină de dăruire, pasiune și un înalt spirit de responsabilitate de care dau dovadă conducerile acestor școli, cadrele didactice, comitetele cetățenești de părinți (ne referim la Liceul Industrial din Gura Humorului — director Alexandru Iacob, director adjunct Angela Hlușcu, care școlarizează la cursurile de zi, școală profesională și de maiștri — circa 1600 de elevi, Liceul Industrial din Vatra Dornei, director Mitică Gâciu, director adj. Virgiliu Acostinesii, care școlarizează la zi, seral și școală profesională peste 1300 de elevi și Școala din Iacobeni, director Constantin Cîrligeanu, care școlarizează 300—350 de elevi, prin clasele IX—X și Școala profesională.

— *De unde sînt recrutați elevii pentru aceste licee?*

— *Din zonele respective și din județ.*

— *Se acoperă necesarul de forță de muncă al județului?*

— *Da.*

— *Cum vedeți o bună colaborare între toți acești factori?*

— Numai printr-un front comun, cu obiective clare, urmărite pînă la îndeplinirea lor, cu metode și procedee de lucru cît mai suple, operative, în funcție de natura fiecărei probleme care se ivește.

— Operativitate, perseverență, o rezolvare „din mers", altfel nu se poate face o racordare permanentă, de calitate, eficientă, a procesului de învățămînt la tehnica de vîrf folosită în mină, adaugă ing. Mihai Trușcan, inspector de specialitate; elevii fac practică direct în mină (de exemplu, la Leșu Ursului, Salina, Cacica, Tarnița, Iacobeni, Tolovan, Crucea ș.a.); or, cunoștințele pe care și le însușesc în școală, mă refer îndeosebi la cunoștințele de specialitate, trebuie să aibă aplicabilitate în mină.

— *Cunoaștem din preocupările Inspectoratului Școlar și pe linia orientării școlare și profesionale. Ce ne puteți spune, tovarășa inspector general adjunct* Rodica Oprea, *despre preocupările din acest domeniu în școlile cu profil de minerit?*

— Și în această privință mai avem multe de făcut; elevii trebuie convinși de frumusețea meseriei de miner nu cu vorbe, prin fapte, printr-o cunoaștere temeinică, de către fiecare cadru didactic, a profilelor și meseriilor pe care le vor urma la fiecare din aceste licee, condițiile materiale oferite, avantajele pe care le vor avea, deschiderea spre perfecționarea lor continuă, după absolvire. Așa vom putea schimba și optica multor părinți, care după cum cunoașteți au o influență foarte mare în acest moment de răscruce în viața elevilor: opțiunea profesională. Discuțiile purtate la Inspectoratul Școlar Județean aveau corespondent în realitate.

Într-adevăr, *în centrul atenției conducerilor școlilor, a fiecărui colectiv de cadre didactice din aceste școli a stat și stă creșterea calitativă a actului de predare-învățare, aplicarea tehnologiei didactice moderne,* realizarea unor lecții vii, atractive, cu un pronunțat caracter formativ, cu aplicabilitate în activitățile practice desfășurate de elevi în atelierele-școală, în mina-școală, sau direct în mină, potrivit profilelor în care îi pregătesc (mecanică, electrotehnică, mine-petrol-geologie). Crearea unei baze materiale corespunzătoare, adecvate, desfășurării unui învățămînt de calitate a stat în atenția tuturor factorilor educativi implicați. De exemplu, Liceul Industrial din Vatra Dornei dispune astăzi de 10 cabinete și laboratoare, 10 ateliere-școală noi, de o mină-școală și este în curs de realizare sistemul de televiziune cu circuit închis, o seră ș.a.; în curs de reamenajare a bazei materiale se află și Liceul Industrial din Gura Humorului; s-a realizat mărirea numărului de spații de la 4 la 10 în atelierul-școală, iar Școala din Iacobeni, prin autodotare, îndeosebi, și-a asigurat o bază materială corespunzătoare.

Cu sprijinul Ministerului Educației și Învățămîntului și Ministerului Mine, Petrol și Geologie s-a realizat încadrarea acestor școli cu cadre didactice cu o temeinică pregătire profesională, la disciplinele de cultură generală, iar la disciplinele de specialitate cu specialiști din producție.

Catedrele de specialitate, comisiile metodice ale diriginților, cercul pedagogic sînt adevărate foruri de perfecționare metodică. Atenția șefilor de catedră, activitățile desfășurate în cadrul acestora s-au centrat pe găsirea celor mai eficiente metode, procedee de tratare diferențiată a elevilor, în funcție de nivelul și particularitățile de vîrstă ale acestora, pe folosirea mijloacelor de învățămînt, formarea deprinderilor la elevi de minuire a acestor tehnici, folosirea unui material didactic bogat, variat, permanent actualizat, pe promovarea abordării interdisciplinare a unor teme, capitole, din programele de învățămînt, cu rezultate foarte bune la unele discipline, pe amenajarea și modernizarea cabinetelor și laboratoarelor (limba și literatura română prof. Dorina Tarța, Elena Zidu, Gheorghe Iacob, gr. I, Balariu Ilie gr. I, biologie prof. Mitică Gâciu gr. I și prof. Ioana Cristea gr. I, geografie prof. Maria Maximiuc gr. I, matematică

prof. Nicolaie Munteanu gr. I, prof. Virgiliu Acostinesi, Ștefan Dîrțu gr. II, prof. Aurica Turcu, limbi moderne prof. Silvia Ianachevici, Elena Dîrțu gr. I, fizică prof. Reday Lia, Niculina Pal gr. II, catedra de tehnologie ing. Sutea Victoria, ing. Maria Buburuzan și subinginer Vasile Crăciun ș.a.).

Există, la nivelul școlilor, un program de meditații și consultații, judicios întocmit și riguros urmărit.

Activitatea politico-educativă din școală — directori cu probleme educative — prof. Ion I. Pintilii, Liceul Industrial din Vatra Dornei, maistru Marcel Ivan, Școala profesională din Iacobeni și prof. Gh. Lazăr, Liceul Industrial din Gura Humorului — *îmbracă o diversitate de modalități:* montaje, recitaluri literar-muzicale, sesiuni de referate și comunicări dedicate împlinirii a 21 de ani de la memorabilul eveniment din viața politică a țării: Congresul al IX-lea al partidului, 1 Decembrie, 30 Decembrie, Anul Internațional al Păcii, Sărbătorirea a 65 de ani de la făurirea P.C.R. ș.a.

O contribuție deosebit de importantă la educația patriotică, revoluționară, a elevilor aduce cunoașterea vieții și activității revoluționare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. În acest sens, s-au organizat dezbateri, simpozioane, expuneri, sub genericul „Omagiu celui mai iubit fiu al țării", „50 de ani de la procesul militanților comuniști, antifasciști, de la Brașov", „Ceaușescu — Om al Păcii", „Tînăra generație a României în Epoca Nicolae Ceaușescu"; se acordă o mare atenție atît în cadrul lecțiilor, cît și în activitățile extrașcolare (vizite la întreprinderile din județ, întîlniri cu activiști de partid, muncitori fruntași, drumeții ș.a.), cunoașterii marilor prefaceri revoluționare care au avut loc în județ.

Monumentul eroilor din Vatra Dornei, reconstruit la inițiativa primarului orașului, tovarășul Petre Țăranu și Muzeul de Etnografie, oferă multiple valențe educative în amplul proces de modelare a conștiințelor. Coroanele și jerbele care împodobeau monumentul în acea zi de mai, erau încă proaspete; ceremonialul depunerii acestora, așa cum s-a conceput de organele locale de partid, a fost de mare trăire și vibrație patriotică.

Relația școală-familie în aceste școli constituie un element de bază în continua perfecționare a procesului instructiv-educativ; de la sprijinul acordat pe linia bazei materiale (de pildă, la Liceul Industrial din Vatra Dornei s-a construit o sală de sport în valoare de 2 milioane, numai cu ajutorul părinților — ne spune președinta comitetului de părinți, ing. Marioara Acatrinei) pînă la condițiile de desfășurare a practicii elevilor, de integrarea socioprofesională. Lectoratele cu părinții, prin tematica abordată, se constituie într-o adevărată „școală" pentru părinți.

Grija cu care elevii sînt înconjurați de conducerile școlilor, de cadrele didactice, de toți factorii implicați în formarea lor ca specialiști, ca oameni este răsplătită de aceștia prin premiile obținute la concursurile pe discipline de învățămînt și meserii. De pildă, anul acesta în etapa pe țară elevii suceveni au obținut 161 distincții, din care: 10 premii I, 22 premii II, 17 premii III, 18 premii speciale și 94 mențiuni; în cadrul acestora sînt prezenți și elevi ai liceelor cu profil minier. Sînt deținătorii (ne referim la toate 3 școlile), a unui număr de 37 de premii și mențiuni la concursurile pe meserii din acest an organizate de Ministerul Mine, Petrol și Geologie, Liceul Industrial din Gura Humorului situîndu-se pe locul IV, din cele 32 de unități școlare participante.

În cadrul Festivalului național „Cîntarea României", formațiile artistice ale Liceului Industrial din Vatra Dornei au obținut o medalie de aur și una de argint; Echipa de dansuri și obiceiuri de iarnă, de la Școala din Iacobeni, a obținut Premiul I; Ansamblul folcloric din Gura Humorului a obținut o Medalie de aur; Fanfara — Medalie de argint; Formația de muzică populară — Medalie de argint, iar recitatorii — o Medalie de argint. Stăm de vorbă cu cîțiva elevi de la Liceul Industrial din Vatra Dornei; Mihaela Acatrinei; clasa a XI-a E; (din familie de mineri, responsabilă cu concursurile pe olimpiade și pe meserii; media la admitere în liceu 9,75 — a participat la olimpiada de matematică și engleză, faza pe județ, dorește să urmeze Institutul de Mine din Petroșani; elevul Liviu Vatamanu, clasa a XI-a B, din familie de mineri, responsabil cu activitatea culturală pe școală; împreună cu colectivul a organizat o formație de muzică și dansuri; este un pasionat de profesie; studiază tema „Zăcămintele"; Nicolescu Cristian, clasa a XII-a A (din familie de mineri, și cei trei frați lucrează tot în mină, urmînd tot această școală); media de admitere în liceu 8,25, fratele din clasa a XI-a a luat primul treapta, cu media 9,45; este secretarul U.T.C. al clasei; ne vorbește cu mult respect de dirigintele clasei (prof. Gh. Buțincu): „Ne ajută mult, este apropiat de noi, ține la onoarea clasei" (îl preocupă tema „Sortarea radiometrică a minereului de uraniu" (îndrumător, prof. Gabriela Pojoreanu); Florin Niculiță, clasa a XII-a A (6 frați, dintre care cinci au urmat tot acest liceu).

Toți acești elevi și mulți alții cu care am avut prilejul să discutăm au un „numitor comun": o „zestre" intelectuală și afectivă bogată, talent și o largă deschidere cultural-științifică, dragoste, pasiune pentru meseria de miner, așa cum aveam să întîlnim atît la Gura Humorului, cît și la Iacobeni, mineri din tată în fiu. Școala noastră — ne spunea cu o

vădită mîndrie tovarășul director Constantin Cîrligeanu, de la Școala profesională din Iacobeni, cu o îndelungată experiență în activitatea de conducere — deși nu este o clădire prea arătoasă, (datează din 1827), a pregătit — adăugăm noi, printr-o muncă similară cu aceea de „bijutier", cum avea să ne-o demonstreze faptele, numeroase generații de mineri. Toată zona, toți părinții își trimit cu încredere la școala noastră copiii, știu că se întorc în buzunar cu un „certificat de calitate" —, și directorul Constantin Cîrligeanu ne împărtășește din preocupările conducerii școlii privind dinamica forței de muncă pe cincinale, așa cum obișnuiește să lucreze, urmărind cu minuțiozitate „traseul" fiecărui elev, chiar după absolvire. „Mulți dintre elevii noștri au ajuns oameni de vază, în profesie, sîntem mîndri de ei!" O muncă foarte bine organizată, un climat stimulativ, un colectiv de cadre didactice tinere, pasionate de profesie. Vizitînd cabinetele, laboratoarele a ținut să ne precizeze că cel de „tehnologie" este realizat împreună cu elevii școlii. Activitatea de orientare școlară și profesională pe care o face conducerea școlii, împreună cu tînărul colectiv de cadre didactice, poate constitui un model.

Dar *absolvenții școlilor miniere nu sînt numai buni specialiști; școala le formează și un larg orizont de cultură generală;* educația moral-civică, patriotică-revoluționară și estetică sînt în atenția tuturor factorilor implicați în procesul de învățămînt. Fiecărei activități atît la clasă, cît și extrașcolară trebuie să-i punem o «haină» educativă — ne precizează directorul Liceului Industrial din Vatra Dornei, Mitică Gâciu.

Dirijarea lecturii elevilor, cultivarea gustului pentru frumos, pentru autoperfecționare, sînt preocupări permanente ale colectivelor didactice. Biblioteca Liceului Industrial din Vatra Dornei dispune de 27 000 de volume, cu o medie de cititori de 80, zilnic; este deținătoarea unui Premiu I pe țară la concursul bibliotecilor și a unei mențiuni în cadrul Festivalului național „Cîntarea României", Liceul Industrial din Gura Humorului dispunînd de 36 000 de volume cu media de cititori de 700 pe lună. O zestre bogată de carte deține și Școala profesională din Iacobeni — 12 000 de volume, cu media de cititori de 300 pe lună.

Sesiunile de referate și comunicări, susținute anual de elevi, care cuprind aproape toate disciplinele cu teme pe profilul liceelor, cu un caracter aplicativ, rezultat al cercetării, investigației științifice (de menționat că temele sînt repartizate încă din luna septembrie și urmărite îndeaproape de cadrele didactice de specialitate) demonstrează seriozitatea, temeinicia cu care acești elevi privesc școala, viața. Vom cita numai cîteva din aceste teme susținute la sesiunea din luna mai a acestui an, de elevii Liceului Industrial din Vatra Dornei, la care a participat peste 200 de reprezentanți ai liceelor din județ, acțiune continuată la faza pe județ: „Testimulator", prof. îndrumător Reday Lia, „Sortarea radiometrică a minereurilor de uraniu, prof. îndrumător Gabriela Pojoreanu; „Surse de energie neconvenționale", prof. îndrumător Ion Tihon; „Cercetări privind înlocuirea creuzetelor de platină utilizate în determinarea conținutului de mangan, fier siliciu", prof. îndrumător Romilă Mariana, „Rezerve de materie primă și energie", îndrumător Mitică Gâciu ș.a. Unele din aceste teme se continuă și la bacalaureat, rămînînd ca machete, material didactic în școală.

Patronarea facultate-liceu-gimnaziu se realizează cu bune rezultate și în cadrul acestor licee; de pildă, Liceul Industrial din Vatra Dornei a primit un sprijin substanțial din partea Universității „Al.I.Cuza" din Iași, îndeosebi pe linia orientării școlare și profesionale; la rîndul lor cadrele didactice țin lecții în școlile generale din zonă, participă la schimburi de experiență, le sprijină cu material didactic. Dar. Pentru că directorul liceului Mitică Gâciu, cu o experiență deosebită în activitatea de conducere, a făcut din profesie, din școală, un crez al vieții: nu se poate vedea altfel în afară de școală. În cadrul unei discuții pasionante, cu întregul colectiv de conducere al liceului, cu secretarul organizației de partid, prof. de matematică Ștefan Dîrțu, tîrziu, într-o seară de mai, ne-a făcut, următoarea confesiune: „Să lași ceva în urma ta, să se cunoască pe unde ai trecut, că ai existat".

Într-adevăr, directorul Mitică Gâciu, cu o excepțională pregătire profesională, cu tact și măiestrie pedagogică a imprimat în școală un climat cald, de muncă creatoare, de angajare responsabilă în „dăltuirea" personalităților. Exigența și autoexigența fac casă bună cu înțelegerea, omenia, grija față de om.

Nu se putea să nu cunoaștem unul din factorii de bază în asigurarea bunelor condiții de desfășurare a procesului de învățămînt în aceste școli, „patronul" acestora — pe tovarășul inginer Gh. Florian, directorul Minei — Vatra Dornei — beneficiarul de fapt al forței de muncă pe care o pregătesc școlile respective. Împreună cu inspector Mihai Trușcan, am dorit să aflăm cîteva gînduri de viitor în ceea ce privește materializarea speranțelor pe care le au acestea, privind îmbunătățirea bazei materiale.

Cu argumentul suprem al faptelor ne convinge de eforturile făcute, transpuse pe plan financiar, de Combinatul minier Suceava, Mina Vatra Dornei. „Ne-am gîndit — ne precizează directorul Gh. Florian — că așa cum ne vom pregăti forța de muncă așa o vom avea; intențiile de viitor sînt mari. Nu puteam realiza atîtea și într-un timp relativ scurt (10 ateliere-școală noi,

o mină-școală, un sistem de televiziune cu circuit închis, care va intra în curînd în funcțiune ș.a.), fără sprijinul susținut al organelor locale de partid și de stat. Avem un primar extraordinar". „Un om pentru oameni", cum spunea tovarășul director Constantin Cîrligeanu. „N-am, mai avut pînă acum un asemenea primar, ne spune tov. director Mitică Găciu. De cînd a venit dînsul s-a schimbat fața orașului" etc.

Simțeam o vădită curiozitate de a-l cunoaște. Întrevederea ne-a fost înlesnită de secretara adjunctă cu probleme de propagandă, tov. Ioana Nicoară, prof. de matematică gradul I; de o mare modestie, dar și de o mare tenacitate, am spune, pentru rezolvarea problemelor obștii; ne face o trecere în revistă a realizărilor, dar pune un accent apăsat pe problemele care își așteaptă o soluționare urgentă.

Cu amabilitate, tact, delicatețe, dialogul extrem de interesant, cu tovarășul președinte Petre Țăranu, începe.

— *Cum se explică tovarășe președinte, modul superlativ cu care ne-au vorbit despre dv. toți factorii — începînd cu Inspectoratul Școlar Județean, conducerile de școli, cadrele didactice, părinții? Există vreun secret?*

— Nu cred că este vreun secret; nu mi-am făcut decît datoria față de țară, față de partid. Discuțiile continuă; reținem că președintele Consiliului Popular al orașului Vatra Dornei, Petre Țăranu, „primarul nostru", cum îi spun toți dornenii — este un autentic temerar, deschizător de drumuri, veșnic cu gîndul la mai mult, mai bine, spre folosul obștii; o muncă fără pauze. Niciodată nu s-a rupt de „brazdă" și de oameni; munca i-a fost tovarăș din fragedă vîrstă. La 16 ani a cunoscut întunericul minei, pe care a îndrăgit-o; vorbește și azi de ea cu o mare nostalgie. A urcat treaptă cu treaptă printr-o luptă tenace, astăzi fiind doctor în științe economice. Albastrul intens al minereului l-a „încrustat" pe coperțile lucrării de stat și a tezei de doctorat, ca pe un „talisman". Trăiește cu adevărul vieții în suflet. Prezența sa, vorba caldă, plină de discernămînt, de reflecții profunde despre tot ce întreprinde, despre ce înseamnă viața obștii, iradiază exigență, dublată de omenie și înțelegere. Te desparți spunîndu-ți: „Am cunoscut un OM!"

Cu multe din doleanțele acestor oameni în inimă — pasionați pînă la contopirea cu școala — discutăm și cu tovarășul inginer Ion Albeanu, și cu tovarășul inginer Ion Drăgoi din Ministerul Mine, Petrol și Geologie, mult apreciați și stimați de suceveni pentru sprijinul acordat.

Vorbesc inginerii, dar și dascălii, pentru că știu pe de rost totul, pînă la detalii; realizări, dar și greutăți, mape de statistici, grafice, situații, dinamica forței de muncă din acest domeniu. Oameni care „pun umărul", competent și vor să facă mult pentru aceste școli. Aflăm de la tov. ing. Ion Albeanu că rețeaua prin care se pregătește forța de muncă în aceste domenii se află în 17 județe, că există 31 de licee industriale de profil și 32 de școli profesionale, că *școlile dispun de o bază materială bună; se află în curs de generalizare amenajarea de mine-școală, pe lîngă fiecare unitate de învățămînt, concepute și executate astfel încît să reprezinte majoritatea tipurilor de lucrări specifice unităților miniere.*

„Fără o bună cooperare, operativă, între toți factorii implicați, nu putem realiza ceea ce ne-am propus. Este nevoie de foarte multă receptivitate, înțelegere, sprijin", avea să încheie ing. Ion Albeanu.

Cu prilejul unei ședințe cu directorii, care s-a desfășurat la Liceul Industrial „Petru Rareș" din Suceava, stăm de vorbă cu tovarășul profesor dr. George Ostafi, adjunct de șef de secție la Comitetul Județean Suceava al P.C.R., care îndrumă învățămîntul sucevean cu o deosebită competență și „har", de mult timp. Aveam să constatăm, printr-o discuție îndelungată pe firul timpului-ieri-azi-mîine —, că Suceava face parte din „templul" spiritual al omului de știință și activistului — George Ostafi.

„Dacă astăzi se prevăd creșteri importante în sectorul metalelor neferoase, în mod deosebit cele cuprifere, precum și la substanțele utile nemetalifere, avea să ne precizeze tovarășul G. Ostafi, „mîine" se va pune problema petrolului, gazelor, sulfului ș.a., în județul nostru, și dialogul continuă cu „fața" spre viitor, folosind cel mai important instrument în știință — demonstrația.

S-a realizat mult și în liceele cu profil minier, într-un timp scurt, drumul însă este destul de lung și trebuie continuat la cote tot mai înalte.

Ca un corolar al demersului nostru considerăm necesar și util să subliniem cîteva din ideile ce s-au desprins și a căror materializare se impune: *un front comun al tuturor factorilor implicați; pentru formarea cadrelor la nivelul exigențelor și comandamentelor sociale; organizarea de întîlniri, periodice, cu toți acești factori, în vederea soluționării operative a problemelor care apar, analiza temeinică, amplă, la sfîrșitul fiecărui an școlar, a integrării socioprofesionale a absolvenților; reconsiderarea activităților de orientare școlară și profesională, astfel încît fiecare cadru didactic să devină un bun orientator; comisia județeană de orientare școlară și profesională să se facă mai mult prezentă; revederea planurilor de școlarizare, în așa fel încît „problema" fetelor să fie rezolvată, mai ales că există toate condițiile, la nivel de zonă și acordul factorilor de decizie.*

Un județ ca multe altele din țară, de o impresionantă măreție și frumusețe, în care toți oamenii sînt angajați în marea „competiție" a calității!

FLORICA POPESCU

Școala — factor de optimizare a pregătirii forței de muncă

Prof. HORAȚIU JUDELE,
prof. IOAN FUNARIU
Liceul Industrial «Radu Negru», Făgăraș

LICEUL „RADU NEGRU" din Făgăraș, unitate de învățămînt de veche tradiție, emblemă pedagogică a Țării Oltului, etitorit în secolul trecut de revoluționarul și scriitorul pașoptist Ion Codru Drăgușanu, cu sprijinul material al satelor libere de sub coamele munților și al unor personalități culturale și politice ale acestei vremi, printre care amintim pe Ion Heliade Rădulescu, Bogdan Petriceicu Hașdeu, Cezar Bolliac, Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Timotei Cipariu și Titu Maiorescu a răspuns, prin profesorii și elevii săi, întotdeauna, entuziast la chemările luminoase ale patriei.

În anii noștri, mai ales după Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, ani de mari prefaceri revoluționare, de avînt și impetuoasă construcție socialistă, și străvechea Țară a Oltului a cunoscut binefacerile epocii noastre socialiste transformîndu-se dintr-o țară de plugari și păstori, într-un modern spațiu industrial. Pe ecranul cîmpiilor line și al munților albaștri se proiectează solemne cetăți ale chimiei, în care se concentrează exemplar nu numai tehnica avansată a secolului, ci și mîna harnică a fălo șilor urmași ai lui Radu Negru, descălecătorul.

Noile condiții economico-sociale au impus liceului nostru datoria patriotică de a pregăti forța de muncă necesară unei industrii de vîrf cum este cea chimică. Începînd cu anul 1982, ca urmare a orientărilor partidului nostru, ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, liceul nostru a devenit industrial, patronat de Întreprinderea de Utilaj Chimic-Făgăraș, unitate puternică, de mare prestigiu național și internațional, principalul scop al schimbării de profil fiind acela ca liceul să pregătească, la nivelul corespunzător, forța de muncă pentru întreprindere, meseriile solicitate fiind: lăcătuș, mecanic, mecanic mașini și utilaje, prelucrător prin așchiere, forjor și turnător.

Întrucît finalitatea studiilor liceale în noile condiții sînt altele, conducerea liceului a așezat pe noi baze activitatea de orientare școlară și profesională, scopul fiind asigurarea unei bune și foarte bune pregătiri profesionale și de cultură tehnică a elevilor, asigurarea unității, patronatoare cu contingente din ce în ce mai bine formate pentru muncă și viață, conștientizate asupra rolului important pe care-l au în ridicarea calității și eficienței muncii în întreprindere, în progresul general al patriei. Fiindcă o anumită mentalitate formată în decursul anilor, privitor la orientarea școlară, mai ales, trebuia schimbată, s-au depus toate eforturile pentru realizarea unor condiții moderne de instrucție și educație, a unei atmosfere menite a demonstra nu numai utilitatea, dar și frumusețea meseriilor, a muncii în întreprindere.

O contribuție esențială la realizarea instruirii teoretice și practice o are catedra de specialitate. Sprijinită fiind de conducerea întreprinderii, prin tovarășul director general, ing. Ion Constantinescu, s-au amenajat în incinta întreprinderi ateliere-școală pe o suprafață de 1500 m², dotate în mod corespunzător cerințelor programei, avînd posibilitatea să efectueze o producție de șapte ori mai mare decît în urmă cu 4 ani, cînd atelierele funcționau în cadrul școlii. Prezența atelierelor în incinta

uzinei, unele din acestea direct în marile hale, a condus nu numai la sporirea producției, ci și la o mai temeinică însușire a meseriei, o mai lesnicioasă aprovizionare cu materii prime și materiale, diversificarea reperelor, integrarea fermă în necesitățile, ritmurile și atmosfera caracteristice unei mari întreprinderi, cunoașterea și însușirea spiritului muncitoresc.

În cadrul liceului, catedra de specialitate, cu sprijinul conducerii întreprinderii patronatoare, în vederea sporirii eficienței pregătirii teoretice și practice a elevilor în domeniul specialității, a amenajat, începînd cu anul școlar 1983/1984 trei cabinete: cabinet de rezistența materialelor, organe de mașini și mecanisme, cabinet pentru desen tehnic și cabinet pentru studiul materialelor și utilaje, înzestrate cu o mare gamă de mijloace de învățămînt confecționate în întregime de promoțiile de elevi de la învățămîntul de zi și seral.

Iată numai cîteva din dotările existente: eprubete ale materialelor încercate, aparate de încercat în miniatură (aparat de încercat la tracțiune, aparat pentru determinarea caracteristicilor la arcuri, aparat de determinarea forței de tăiere, aparat pentru determinarea săgeții de încovoiere, aparat pentru determinarea forței critice la flambaj), toate tipurile de asamblări nedemontabile (nituri, sudate și lipite) și demontabile (prin pene și știfturi, caneluri, șurub-piuliță, cuplaje, osii și arbori, rulmenți și altele), mecanisme uzuale pentru transformarea și transmiterea mișcării (mecanisme cu roți dințate cu clichet, cruce de Malta, patrulater, de inversare a mișcării ș.a.), cuple cinematice de toate clasele, trusă de mecanisme, combinabile după necesități, seturi de planșe pentru desen, diagrame de echilibru, dispozitive de fixare, seturi de retele cristaline, seturi de scule aschietoare, dispozitiv de testare a aptitudinilor practice și altele.

Pentru a avea o permanentă evidență asupra nivelului de pregătire al elevilor, a capacității lor de aplicare a cunoștințelor teoretice, la finele fiecărei săptămîni de practică, o comisie formată din ingineri și maiștri testează cunoștințele și deprinderile practice ale tuturor elevilor, calitatea, rapiditatea, randamentul, complexitatea, sincronizarea cu programa școlară, în urma constatărilor luîndu-se și măsurile necesare în vederea perfecționării activității. Urmare a acestor măsuri se observă nu numai în îndeplinirea planului de producție, obținerea unor note foarte bune în cadrul examenului de bacalaureat, ci și în randamentul pe care îl dau în producție, după absolvire, elevii liceului nostru.

Responsabilul catedrei de specialitate ing. Aurel Lazea, cu entuziasm și competență, utilizînd colectivul de ingineri și maiștri, cercurile de elevi, alți factori responsabili pledează pentru ridicarea calității învățămîntului tehnic la nivelul celorlalte catedre care dețin un mare palmares de distincții județene și republicane. Competiția e strînsă. Considerăm însă că, prin măsurile luate de catedră, prin sprijinul permanent al conducerii liceului, al întregului colectiv didactic se va stabili și la nivelul acestei catedre ritmul și profunzimea ce definește munca în întregul liceu.

Comisia de orientare școlară și profesională, condusă de cei doi directori ai liceului, avînd în vedere cele două trepte, funcționează cu două secții. Pentru tr. I și pentru tr.al II-lea, fiecare secție avînd și obiective comune, dar și unele particularități. Vom enumera, mai jos, cîteva din modalitățile de lucru ale celor două secții, precum și rezultatele obținute.

1. **Modalități concrete de orientare școlară și profesională pentru treapta I.** Prima operație a comisiei de orientare școlară și profesională este cunoașterea perfectă a nivelului de cunoștințe teoretice și practice prin verificarea curentă, teste săptămînale pentru practica în producție, activitatea în cercuri. O formă specială menită a pune în evidență puterea de creație, de inventivitate a colectivelor de elevi, inițiată de conducerea liceului, foarte îndrăgită, de mare atracție în rîndul elevilor, este dialogul înter-clase sub forma unor spectacole, multe puncte vizînd cercetarea științifică și inventivitatea tehnică.

Anual în liceu s-au organizat cîte 11 spectacole de acest gen. Competiția, generoasă, urmărită cu entuziasm de întregul colectiv de elevi, a însemnat nu numai o stimulare fericită a activității de creație, descoperirea talentelor, descătușarea unor forțe creatoare latente ci și o modalitate de cunoaștere a elevilor în complexitatea manifestărilor lor.

2. **Stabilirea aptitudinilor.** În urma verificărilor amintite care durează un trimestru pentru clasa a IX-a și a X-a se stabilesc aptitudinile pe baza cărora dirigintele clasei realizează un tabel cu următoarele rubrici: nr. crt, numele și prenumele elevului, notele obținute, recomandare. În cadrul ultimei rubrici se stabilește cu precizie: școala recomandată și profilul (notăm că se indică precis denumirea și adresa școlii). Acest tabel este comunica profesorilor clasei, inginerilor și maiștrilor instructori care confirmă sau infirmă propunerile profesorului diriginte.

Concluziile corpului profesoral se confruntă cu opțiunile elevilor și părinților. În cazul unor neconcordanțe se organizează ședințe comune la care sînt invitați profesorii clasei, elevii și părinții.

3. **Rezultate concrete.** Toți elevii treptei I în ultimii 4 ani au fost cuprinși după cum urmează: circa 90% în treapta a II-a, majoritatea la Liceul „Radu Negru",

Liceul Industrial de Chimie și Liceul Agroindustrial, unele licee din Brașov, și 10% în Școala profesională. Pronosticarea comisiei de orientare școlară și profesională s-a realizat în cei 4 ani în proporție de 90% — 100%.

4. **Mențiune.** Precizăm că toate aceste operații se realizează trimestrial. Din analizele efectuate cu aceste ocazii, colectivul de profesori ai clasei, pe baza unei complexe cunoașteri a fiecărui elev, de comun acord cu conducerea liceului, organizația U.T.C. și familia, stabilesc măsuri pentru recuperarea elevilor care din diferite motive lesne de înlăturat, nu au rezultate pe măsura capacității lor intelectuale. Astfel, prin intensificarea muncii de pregătire s-a ajuns ca 90% din elevii treptei I să obțină notă de trecere la examenul de treaptă, la liceul nostru ultima medie de admitere fiind între 6,50 —7,00.

5. **Modalități concrete de orientare școlară și profesională.** Se accentuează, în această perioadă, legătura cu familia, cu factorii răspunzători din cadrul întreprinderii, fixîndu-se din timp locurile de muncă. Urmarea firească a acestei munci meticuloase este faptul că anual absolvenții liceului se încadrează cu bune rezultate în producție, evoluția lor ulterioară fiind deosebită. Pricepuți, perseverenți, pledînd pentru permanenta ridicare a prestigiului întreprinderii, elevii absolvenți, mulți alături de părinții și frații lor mai mari, se pregătesc cu responsabilitate pentru a prelua ștafeta calității și a o înălța la nivelul cotelor tot mai înalte spre care tinde societatea noastră socialistă.

6. **Performanța.** Comisia de orientare școlară și profesională nu urmărește doar succesul școlar, ci și realizarea performanței, modalitate de a răspunde obiectivului principal solicitat prin documentele de partid și de stat: trecerea la o nouă calitate. Iată numai cîteva din rezultatele pe această linie. Între anii 1978—1985 liceul a obținut un număr de 75 premii I la etapele județene ale olimpiadelor școlare și 50 de distincții la nivel republican. În cadrul Festivalului național „Cîntarea României" au fost antrenați anual cca 400 artiști amatori, obținîndu-se în perioada 1978—1985 un număr de 16 distincții la nivel național, dintre care 6 titluri de laureat.

7. **Acasă.** Plecările spre centrele universitare sînt deseori urmate de întoarceri. Absolvenții liceului nostru sînt studenți foarte buni. Aspirația spre performanță are, în cele mai multe cazuri, un singur scop: facilitatea posibilității de a se întoarce acasă. Așa se face că, trecînd prin marile hale ale întreprinderii, reîntîlnim generațiile trecute, salutîndu-ne cu aceleași maniere academice, din umbra imenselor utilaje și agregate ce dau epocii noastre un ritm grandios și un aer de fabulos uriețesc.

Abordarea sistemică a orientării școlare și profesionale — premisă teoretico-metodologică a sporirii eficienței acestei activități

Prof. dr. MARȚIAN IOVAN
Inspectoratul Școlar al jud. Arad

PE FONDUL DEZVOLTĂRII CALITATIVE, preponderent intensive a economiei naționale, în care valorificarea amplă a cuceririlor generate de noua fază a revoluției științifico-tehnice contemporane provoacă mutații evidente și profunde pe toate planurile macrosistemului social-economic (infrastructură, structura economică și socială, suprastructură, sistemul de valori specifice societății socialiste și criteriile de aderență subiectivă la acestea, sistemul ecologic, calitatea vieții etc.), reproducția lărgită a forței de muncă dobîndește, și ea, însemnate însușiri ce denotă afirmarea prioritară a înnoirilor calitative. În prezent, cînd economia națională a ajuns la un înalt nivel de înzestrare cu mijloace de producție de ridicat nivel tehnic, cînd se restrînge *scara extinderilor de capacități și crește rolul intensificării folosirii capacităților economice* create, reproducția calitativă a forței de muncă — prin ridicarea nivelului de calificare și de pregătire profesională și generală — devine factor hotărîtor al progresului, al creșterii productivității muncii și eficienței economice.

1. Școala românească, realist racordată la funcțiile macrosistemului social, la necesitățile practicii și ale vieții, răspunde cu eficiență sporită acestor cerințe obiective prin formarea tinerei generații în vederea integrării profesionale și sociale rapide optime și eficiente. „Avem un sistem de învățămînt modern, care asigură pregătirea, cadrelor și forței de muncă pentru toate domeniile. Acum este necesar să facem totul pentru ridicarea nivelului învățămîntului la cerințele noii revoluții tehnico-științifice, la cerințele societății socialiste multilateral dezvoltate" — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în cuvîntarea la Congresul științei și învățămîntului.

Un aport deosebit în racordarea sistemului de învățămînt la cerințele celorlalte subsisteme ale macrosistemului social global, în special la nevoile de optimizare și de adîncire a diviziunii muncii sociale — rezultantă a dezvoltării preponderent intensive — îi revine activității de orientare școlară, profesională și socio-morală a preșcolarilor, elevilor și celorlalte categorii de tineri.

Modernitatea și vigoarea unui sistem de învățămînt constă, în mare măsură, în capacitatea competentă și flexibilă cu care acoperă nevoile de forță de muncă ale sistemului economic și social, în potențialul de a înzestra persoana fiecărui tînăr cu instrumentele necesare unei optime integrări socio-profesionale corespunzătoare criteriilor valorice de adeziune subiectivă și practică specifice socialismului multilateral dezvoltat. Un asemenea atribut esențial al procesului nostru de învățămînt conferă multitudinii factorilor și activităților de orientare școlară, profesională și socială imaginea unui sistem avînd funcționalitatea subordonată unui țel unic: realizarea unei distribuiri adecvate a forței de muncă disponibile în funcție de necesitățile de moment și de perspectivă ale dezvoltării diviziunii sociale a muncii prin asigurarea unei convergențe optime între aptitudinile individuale, opțiunile tînărului și solicitările sociale.

2. Sistemul orientării școlare, profesionale și socio-morale a elevilor este alcătuit din toți factorii (școală, familie, organizații politice de copii și tineret, întreprinderi beneficiare, instituții interesate, specialiști în pedagogie și psihologie, oficii ale forțelor de muncă, mijloace de comunicare în masă etc.) și acțiunile întreprinse de fiecare în parte, în mod organizat sau spontan, care își corelează eforturile (de informare, orientare, dirijare, persuasiune) pentru atingerea scopului comun: *asigurarea unei adecvate integrări socio-profesionale și morale a absolvenților unităților de învățămînt în condițiile creșterii potențialului productiv fiecărei persoane.* Abordată în manieră funcțional-sistemică, orientarea școlară, profesională și socială a elevilor se înfățișează ca o punte de permanentă legătură între sistemul de învățămînt (cu toate ciclurile și formele), pe de o parte, și sistemele economic, politic, social, demografic, cultural, de valori, ecologic etc., pe de altă parte. Această perspectivă scoate cu pregnanță în evidență aria de cuprindere, complexitatea, caracterul de continuitate, rolul și finalitatea activității de orientare școlară, profesională și socio-morală a elevilor.

Dată fiind complexitatea structurală și funcțională a sistemului acțiunilor de orientare școlară, profesională și socială a elevilor, ca și polivalența conexiunilor sale cu celelalte subsisteme ale vieții sociale se impune necesitatea abordării și înțelegerii sale multi- și interdisciplinare (din perspectiva sociologiei, politologiei, economiei politice, pedagogiei, psihologiei, demografiei, medicinii, eticii, dreptului constituțional, praxiologiei etc.). Depășirea stadiului analitico-descriptiv, a atitudinilor reducționiste izvorîte din exagerarea aportului unei singure științe în fundamentarea activității de orientare școlară și profesională — fie a științei economice, fie a psihologiei, fie a sociologiei — și încorporarea în această ramură a practicii sociale a unui bagaj metodologic specific sînt necesități obiective ale prezentului și factori apți s-o potențeze, conferindu-i, în ultimă instanță, eficiență sporită.

Problematica orientării școlare și profesionale (în mult mai mică măsură a orientării socio-morale) a elevilor a fost investigată, în literatura de specialitate a ultimelor decenii, din diverse perspective — atît în plan teoretic — explicativ, cît și în planul metodologiei și praxiologiei. În cele mai multe cazuri conturarea perspectivei a fost marcată de formația autorilor: economiști, psihopedagogi, sociologi etc.

În deceniile anterioare (mai cu seamă spre sfîrșitul anilor'60 și începutul anilor'70) s-a afirmat pregnant orientarea „psihologizantă" care a avut ca principiu cunoașterea cît mai aprofundată a particularităților psihice și de personalitate ale individului, în funcție de care să fie elaborată apoi strategia activității de orientare școlară și profesională la nivel de microgrup. Accentul cade, într-o astfel de perspectivă metodologică și practică, pe cunoașterea cît mai exactă, riguroasă și completă a însușirilor psihice (cogniție, creativitate, atenție etc.), a trăsăturilor de personalitate (aptitudini individuale, dominante caracteriale și temperamentale etc.) și a calităților fizice diferențiale care se cer a fi prelungite în găsirea alternativelor de realizare profesională a celui în cauză și cultivarea, apoi, a unui ideal profesional și, eventual, acordarea „sfatului de orientare profesională".

Concepută de o asemenea manieră, munca de orientare școlară și profesională implică o metodologie specifică (de cunoaștere a fondului psihocaracterial al individului, formularea diagnosticului, acordarea sfatului

etc.) desfășurată de personal calificat capabil să utilizeze metodele și procedeele psihometrice, probele standardizate de cunoaștere și evaluare a aptitudinilor individuale etc., să astearnă rezultatele, constatările în fișe de orientare școlară și profesională întocmite pentru fiecare elev.

O astfel de orientare, deși generos argumentată și străbătută de un filon profund umanist, solicită pentru punerea ei în practică un număr relativ mare de psihologi școlari, aparatură costisitoare și cheltuieli financiare necesare cercetării, dovedindu-se totodată greoaie, inflexibilă (datorită centrării ei pe psihologia persoanei) în raport cu dinamica structurii nevoii sociale de forță de muncă.

Ca o contrapondere la efectele indezirabile ale acestei orientări s-a constituit perspectiva „sociologizantă" care are ca principiu diviziunea muncii sociale la un moment dat, cu necesarul de forță de muncă în prezent și în perspectivă, în funcție de care trebuie depistate, proporțional, persoanele (elevii, tinerii) înzestrate cu aptitudini pentru profesiile date. Tehnicile de depistare a acestor persoane țin de sfera sociometriei și psihometriei (chestionare de orientare, teste standardizate etc.). Dat fiind caracterul limitat al nevoii de forță de muncă într-o anumită profesie la un moment dat și lipsa interesului unui număr de elevi pentru alte profesii, punerea în aplicare a orientării „sociologizante" sfîrșește inevitabil prin acordarea unor diagnostice de compromis pentru un număr relativ mare de subiecți.

Unilateralitatea celor două orientări metodologice și practice poate fi depășită prin abordarea activității de orientare școlară și profesională în strînsă corelare cu orientarea sociomorală a elevilor și în perspectiva *metodologiei structural-sistemice-funcționale*, fapt care determină antrenarea în practică a tuturor factorilor de orientare școlară, profesională și socio-morală a elevilor, caracterul unitar-reglat inter- și multidisciplinar — al acțiunilor lor, caracterul gradual, progresiv al activității, metodologia unitară și țelul final comun al întregii munci de orientare școlară, profesională și socială a elevilor.

3. Abordarea funcțional-sistemică a activității de orientare școlară, profesională și socială permite și facilitează evidențierea, înțelegerea rolului fiecărei categorii de resurse și a fiecărei categorii de factori (economici, sociali, instituționali, educaționali, ideologici, psihologici, demografici, medicali etc.) în realizarea concordanței dintre oferta și cererea socială de forță de muncă în mod corespunzător calificată. În lumina determinismului istoric economicul se detașează ca element esențial (atît ca resursă a întregii activități de orientare școlară, profesională și socio-morală, cît și ca factor cu acțiune cauzală). Criteriul economic este decisiv pentru dinamica necesarului de forță de muncă, economicul determină nivelul și exigențele față de pregătirea forței de muncă, este suportul întregului sistem și proces de învățămînt, întreține activitatea factorilor angrenați nemijlocit în opera de orientare școlară, profesională și socială a tineretului etc.

Rolul economicului nu trebuie absolutizat, exagerat în detrimentul celorlalte categorii de resurse și factori ai orientării socioprofesionale care, fiecare în mod propriu, contribuie la pregătirea, orientarea și integrarea socioprofesională a absolvenților diferitelor forme de învățămînt.

Axîndu-se pe o astfel de orientare metodologică (sistemic-funcțională, dialectică în esența ei), școlii îi revine misiunea de a unifica, coordona, în lumina unei strategii pe termen lung, activitățile educaționale sistematice realizate cu elevii pe toate treptele de școlarizare, de către toate cadrele didactice și, în special, de către învățători și diriginți. Nevoia socială de forță de muncă este un dat obiectiv care trebuie satisfăcut prin acțiunea concertată a factorilor subiectivi, educaționali. Între aceștia școala, cu acțiunea ei educațională, este factorul cel mai competent și eficient, capabil să depisteze din timp și să diagnosticheze fondul de aptitudini ale personalității, să cultive interesele și idealurile profesionale ale elevilor în funcție de structura nevoii sociale de forță de muncă, să dea un diagnostic de orientare școlară și profesională fiecărui elev în funcție nu numai de criteriile de mai sus, ci, în aceeași măsură, și de semnificațiile normelor juridice și morale, de conținutul relațiilor socio-economice caracteristice societății noastre.

4. Conceperea activității de orientare școlară, profesională și socială în perspectivă structural-sistemică și funcțională poate și trebuie să fie realizată pe toate nivelele de integrare socială: macrosocial (național, unitate administrativ-teritorială, un areal oarecare considerat din unghi de vedere educațional, al unor necesități economice, demografice etc.), mediosocial (unitate școlară, complex școlar, eșantion mediu) și microsocial (clasă de elevi, grup mic de elevi constituit pe criteriul aptitudinii, nivelului de aspirație, opțiunii profesionale etc.).

La nivelul mediului social și cel microsocial practica de orientare școlară, profesională, socială și morală a elevilor are trăsăturile muncii de echipă, un rol important și de răspundere avîndu-l organele de conducere colectivă din unitățile de învățămînt, comisiile de orientare școlară și profesională și, la nivelul claselor de elevi, învățători și diriginți. Aceștia sînt factorii esențiali care unifică și coordonează, inițiază și desfășoară, în acord cu o strategie elaborată pe termen lung, principalele acțiuni de informare, orientare, reorientare școlară și profesională a

elevilor, conferind întregii activități un grad sporit de consecvență, continuitate, eficiență, pluri- și interdisciplinaritate.

În condițiile accentuării substanțiale a dimensiunii calitative a pregătirii forței de muncă, proces specific etapei actuale de dezvoltare a societății românești, munca de orientare școlară profesională și socio-morală a elevilor își demonstrează semnificațiile sociale prin analiza și evidențierea eficienței ei. Principalul criteriu al eficienței practicii de orientare școlară, profesională și socială este dat de rata integrării profesionale (raportul dintre numărul absolvenților integrați în procesul muncii și totalul de absolvenți) și calitatea relațiilor de muncă și sociale realizate de absolvenții școlii. Din acest punct de vedere, optimizarea activității de orientare școlară, profesională și socio-morală a elevilor presupune, din partea fiecărui cadru didactic, perseverență în autoperfecționarea profesională pe linia asimilării și utilizării metodologiei specifice acestei activități, folosirea probelor „obiective", a procedeelor din sfera psihometriei și sociometriei (psihograme, sociograme, teste sociometrice, chestionare de orientare școlară etc.) pentru cunoașterea individualității fiecărui elev și a fiecărui colectiv de elevi, cunoașterea tendințelor și datelor statistice referitoare la dezvoltarea economiei naționale și locale, cunoașterea perfectă și aplicarea fermă a politicii școlare, autoevaluarea propriei activități prin prisma modului în care s-au integrat socio-profesional elevii cu care a lucrat etc.

Activitatea de orientare școlară, profesională și socio-morală a elevilor se desfășoară la nivel de microgrup, dar efectele ei pe termen lung au ample rezonanțe în plan macrosocial. Ca urmare, factorii antrenați în exercitarea acestei funcții sociale își au competența condiționată de cunoașterea profundă și exactă a dinamicii sistemului social global, de stăpînirea la nivel practic operațional a tuturor tehnicilor specifice de intervenție educațională la nivel de microgrup în acord cu solicitările dezvoltării economico-sociale în profil teritorial-administrativ și în plan național.

Competența factorilor de orientare școlară și profesională este condiție sine qua non a eficienței acestei activități. Creșterea eficienței orientării școlare și socioprofesionale — deziderate ale dialecticii vieții economico-sociale în etapa actuală — este susținută de conexarea acțiunii tuturor factorilor într-un sistem care să funcționeze în acord cu o strategie unitară, izvorîtă din cerințele dezvoltării vieții sociale în ansamblu; practica orientării școlare și profesionale va rămîne frustrată, lipsită de orizontul necesar, atîta vreme cît nu se corelează organic cu orientarea sociomorală (formarea motivației sociale, a convingerilor și conduitei morale, cunoașterea și respectarea normelor morale și juridice ale societății, aderența subiectivă a elevilor la sistemul de valori morale caracteristice socialismului multilateral dezvoltat etc.) a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984.
2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, București, 1985.
3. Constantinescu M., *Integrarea socială a tineretului*, București, Editura Științifică, 1969.
4. Chircev, A., Dăscălescu R., Salade D., *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, București, E.D.P., 1969.
5. Drăgan, I., *Orientarea școlară și profesională — efect al procesului instructiv-educativ*, în Revista de pedagogie, nr. 5, 1983.
6. Drăguț, A., *Integrarea profesională a tineretului*, București, Editura Politică, 1973.
7. Ghivirigă, M., *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, E.D.P., 1976.
8. Holban, I., *Orientarea școlară*, Iași, Editura Junimea, 1973.
9. Holban, I., Gugiuman, A., *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, București, E.D.P., 1972.
10. Mahler, F., *Orientarea și pregătirea profesională a tineretului în perspectiva integrării și mobilității socioprofesionale*", în *Tineret — cercetare — acțiune socială*, București, Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului, nr. 3, 1984.
11. Șuteu, T., Ozunu, D., *Alegerea profesiunii*, Editura Politică, București, 1977.

Note de lector *

NU DE MULT A VĂZUT lumina tiparului această cuprinzătoare lucrare*, însumînd un număr de peste trei sute de pagini în care autorul ei (cunoscut specialist în domeniu și semnatar, de mai bine de două decenii, al unor lucrări originale: studii, monografii, antologii de texte consacrate viei și vinului) reunește o serie de texte științifice cu caracter istoric și de prezentare și altele circumscrise ariei literaturii beletristice propriu-zise, aparținînd unui mare număr de scriitori.

Dînd o accepție cuprinzătoare termenului de „literatură" (înțelegînd prin el atît literatura de specialitate cît și pe cea cu caracter beletristic), Avram D. Tudosie realizează în cartea lui o privire monografică de un tip ceva mai aparte asupra temei pe care și-a propus-o. Astfel, circa două treimi din volum sînt consacrate podgoriilor, viilor și vinurilor românești văzute din punct de vedere științific, în secțiuni vaste precum: *Din istoria podgoriilor românești*, *Podgoriile României*, *Gastronomice*). Deși abundă în informații „tehnice" (și nu numai de acest fel), cartea se dovedește a fi — în secțiunile amintite — foarte interesantă și deosebit de utilă atît specialistului cît și cititorului obișnuit, grupînd capitole cu caracter enciclopedic ce reține atenția prin chiar denumirea lor: *Vechi pivnițe și beciuri*, *Vinul românesc — vin de viață lungă*, *Vinurile românești la expoziții, concursuri și tîrguri internaționale* etc. Cît privește prezentarea podgoriilor, se cuvine a menționa că Avram D. Tudosie — cadru didactic cu o vastă experiență în domeniu — reușește să creioneze adevă-

(Continuare în p. 56)

FLORENTIN POPESCU

* Avram D. Tudosie, Podgoriile românești în literatură. Editura Sport-Turism, București, 1985

Manifestare științifică, omagială, la Sibiu

OAMENII ȘCOLII SIBIENE au sărbătorit în mod deosebit jubileul aniversării a 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român. Prin acțiuni și manifestări metodico-științifice, politico-educative — cu un bogat conținut de idei și înaltă ținută științifică de specialitate și pedagogică — desfășurate în plen și pe discipline școlare, ce au avut loc în tot cursul săptămînii dintre 19—24 mai a.c., — personalul didactic a omagiat cu demnitatea-i cunoscută acest eveniment memorabil din istoria partidului nostru, ce și-a pus puternic amprenta asupra dezvoltării patriei și poporului român.

Prin referate, comunicări și discuții purtate fructuos, în numeroase unități de învățămînt, s-au scos în evidență marile realizări ale școlii sibiene în ansamblul dezvoltării înfloritoare a învățămîntului românesc, îndeosebi în cei peste 20 de ani de cînd în fruntea partidului și a țării se află fiul cel mai iubit al întregului popor, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

În centrul acestei impresionante manifestări științifice s-a aflat jubileul aniversării a 200 de ani de învățămînt pedagogic românesc la Sibiu*.

Personalul didactic al liceului, elevi, absolvenți din generațiile mai vechi și mai noi, foști profesori ai acestei prestigioase unități de învățămînt și-au dat întîlnire pentru a sublinia marile împliniri ale învățămîntului pedagogic sibian și a se legătui să ducă mai departe, peste vremuri, faima acestui lăcaș de cultură și lumină.

De la deschidere și pînă la încheiere, programul dedicat acestui impresionant moment aniversar a cuprins prestigioase acțiuni culturale, științifice, demonstrații practice la clase, în cabinete, laboratoare și atelierele școlii. Întîlnirea între generații a demonstrat puternica legătură de idealuri și năzuințe închinate luminării și libertății poporului, independenței și unității naționale a tuturor românilor, trăinicite de-a lungul celor două veacuri între cei aproape 7 500 de absolvenți pe care i-a dat școala; s-au pus în evidență tradiții adînc implîntate în activitatea științifică, metodică, de răspîndirea luminii, științei de carte în satele și orașele din părțile Sibiului, Făgărașului, de o parte și de alta a Carpaților și în multe alte localități de pe întinsul țării. Școala pedagogică sibiană a dat numeroși oameni de vază care s-au impus în știința și cultura românească.

Demne de menționat, în șirul acțiunilor metodico-științifice, sînt cele trei sesiuni de comunicări metodico-științifice organizate pentru: a) elevi asistați de învățători și profesorii b) cadre didactice actuale ale școlii și profesori și învățători din generațiile mai vechi de absolvenți; c) cercetători și specialiști, unii foști elevi ai școlii, invitați să participe de conducerea liceului.

Sesiunea de comunicări a elevilor (români și germani) a cuprins mai multe secții.

Tematica densă și diversificată a comunicărilor s-a axat pe aspecte metodice și educative privind specificul predării-învățării în învățămîntul preșcolar și primar, modalități de formare și educare moral-civică și patriotic-revoluționară a copilului de vîrsta preșcolară și școlară din clasele primare. Cele mai multe dintre comunicări au valorificat, pe lîngă experiența practică dobîndită în anii de școală, prin asistențe și lecții demonstrative și elemente ale cercetării științifice, riguroase. Aceasta este un indiciu că viitoarele educatoare și învățători de la Liceul Pedagogic din Sibiu, vor desfășura, la școlile unde vor funcționa, un învățămînt de calitate, bazat în mare măsură pe investigația științifică.

La sesiunea de comunicări a personalului didactic din școală — la care s-au alăturat absolvenți din generațiile trecute ale școlii, unii dintre ei cadre didactice la alte școli sau lucrători în alte domenii de activitate, precum și pensionari — s-au dezbătut probleme din trecutul glorios al învățămîntului din Transilvania pînă la Marea Unire din 1918, momente ale dezvoltării învățămîntului pedagogic sibian și opera unora dintre iluștrii săi profesori și, mai ales, direcții actuale ale promovării noului în învățămîntul pedagogic actual și modul cum se reflectă ele în practica înaintată a cadrelor didactice de la Liceul Pedagogic din Sibiu.

Sesiunea jubiliară de comunicări științifice a întrunit comunicări ale unor specialiști de prestanță care au dezbătut o problematică de actualitate vizînd direcții ale modernizării învățămîntului, evidențiind locul și rolul învățămîntului pedagogic sibian în lupta pentru unitate a tuturor românilor.

* Despre rolul și importanța liceului pedagogic din Sibiu a apărut studiul: „200 de ani de învățămînt pedagogic românesc în Sibiu" de Ana Năfrănită și Valdemar Popa, în „Revista de pedagogie 32, nr. 3/1986.

Pe parcursul celor șase zile de prestigioase activități metodico-științifice s-au înscris și numeroase acțiuni și manifestări culturale și sportive, ce-au pus în evidență reușite ale elevilor și personalului didactic din Liceul Pedagogic din Sibiu în afirmarea plenară a omului zilelor noastre cu o bună pregătire de specialitate și cu o bogată și înaltă viață spirituală. Formațiile corale, de diverse instrumente și fanfara au încîntat numerosului public aflat în sălile de concert. Execuțiile de înaltă ținută artistică au constituit o dovadă elocventă că Liceul Pedagogic din Sibiu știe să-și cinstească înaintașii și să ducă pe culmi mai înalte arta compoziției și interpretării orale și instrumentale.

Înălțătoare și de neuitat va rămîne întipărită pentru multă vreme în inimile participanților adunarea festivă omagială din ziua de 24 mai a.c. ținută în sala de festivități a Casei de Cultură a Sindicatelor din Sibiu. În prezența organelor locale de partid și de stat, în frunte cu tovarășa Elena Nae, membru supleant al Comitetului Politic Executiv, prim-secretar al Comitetului județean al P.C.R. Sibiu, elevi și cadre didactice ale liceului și din alte unități de învățămînt din Sibiu, absolvenți și profesori, invitați din multe alte licee pedagogice din țară, într-o puternică și vibrantă manifestare patriotică, au omagiat 200 de ani de învățămînt pedagogic românesc la Sibiu. Cuvîntarea tovarășei Elena Nae rostită în numele Comitetului Județean al P.C.R. Sibiu, salutul tov. prof. univ. dr. Octavian Floarea, secretar de stat adus în numele Ministerului Educației și Învățămîntului, salutul tov. Dobrița Tigărăn, președinta Uniunii Sindicatelor din învățămînt, știință, cultură, presă, tipografii și edituri, cuvîntul tov. Ana Nafranița, directorul liceului, saluturile și cuvîntările altor vorbitori au pus în evidență trecutul glorios și prezentul luminos al acestei instituții școlare ce-a dat țării atîtea generații de dascăli, făuritori de personalități dăruite trup și suflet binelui poporului, înălțării patriei.

Spectacolul muzical-literar-coregrafic dedicat aniversării a 200 de ani de învățămînt pedagogic românesc în Sibiu a reprezentat o adevărată bijuterie artistică, ce se înscrie în cartea de aur a liceului bicentenar.

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Geografia în școală — la nivelul comandamentelor sociale

NOUL STATUT al geografiei, ca disciplină fundamentală, așa cum s-a subliniat în Cuvîntarea la încheierea lucrărilor Congresului științei și învățămîntului, de către tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, președintele Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, eminent om de știință și savant de renume mondial, a pus în fața cadrelor didactice, a tuturor factorilor de decizie, sarcini sporite privind modernizarea procesului de predare-învățare a geografiei, a întregului învățămînt, de integrare continuă cu cercetarea, cu producția, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii.

Recentul simpozion național, cu tema „Geografia în școală", la a II-a ediție, organizat de Societatea de Științe Geografice, în colaborare cu Casa Personalului Didactic a municipiului București, *prin concepție, tematică și metodologie de lucru — avînd ca idee majoră abordarea fenomenelor geografice, a relației om-natură în viziune interdisciplinară, globală, a încercat să răspundă la cîteva din multitudinea de întrebări care decurgeau din problematica supusă dezbaterii:*

— Care este locul și rolul geografiei ca disciplină de învățămînt, astăzi, ca urmare a progresului accelerat al cunoașterii, îndeosebi în știință și tehnică, a transformărilor revoluționare care au avut loc în patria noastră, îndeosebi după Congresul al IX-lea al partidului, precum și a mutațiilor profunde în relația omnatură?

— Actul de predare-învățare un act novator, creator? Cum se poate realiza?

— Care sînt obiectivele educaționale urmărite prin lecție, avînd în vedere cerințele comandamentelor sociale?

— Promovarea unui spirit interdisciplinar un imperativ? O metodologie de lucru adecvată?

— Tehnologia didactică modernă trebuie să pătrundă în toate structurile procesului de învățămînt, atît în activitățile școlare, cît și extrașcolare. Prin ce modalități?

— O permanentă racordare a programelor, manualelor școlare la progresele științei, tehnicii, la realitățile social-economice. Cum?

— Perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice — condiție indispensabilă realizării unui învățămînt modern?

La lucrările simpozionului au participat prof. Nicolae Goiceanu, din partea Comitetului municipal de partid — Secția știință-învățămînt, prof. dr. doc. Ioan Șandru, Univ. „Al. I. Cuza",

Iași, președinte al Societății de Științe Geografice a R.S.R. și conf. univ. dr. Ioan D. Ilie, secretarul Societății; prof. dr. Maria Ionică, directoare a C.P.D. București; prof. Nicolae Ene, inspector M.E.Î., prof. Valeria Ungureanu, inspector școlar de specialitate la Inspectoratul Școlar al municipiului București; prof. univ. dr. Valeria Velcea, Univ. București, prof. univ. dr. doc. Grigore Posea, Univ. București; prof. univ. dr. Eugeniu Niculescu-Mizil, Academia „Ștefan Gheorghiu".

În cuvîntul de deschidere conf. univ. dr. Ioan D. Ilie a subliniat, cu mîndrie patriotică, tradițiile valoroase ale geografiei ca disciplină de învățămînt, climatul fertil creat astăzi cercetării științifice în domeniul științelor geografice, rezultatele valoroase obținute, precum și direcțiile de dezvoltare pe plan metodologic privind optimizarea predării geografiei în școală. Prof. Nicolae Goiceanu, din partea Comitetului municipal de partid a arătat că lucrările simpozionului se desfășoară la puțin timp de la aniversarea gloriosului jubileu al partidului, împlinirea a 65 de ani de la înființarea P.C.R., subliniind prin fapte și cifre grăitoare marile împliniri ale poporului român în anii socialismului, îndeosebi după Congresul al IX-lea al partidului, aducînd un vibrant omagiu, din partea cadrelor didactice, celui ce și-a consacrat viața luptei spre binele țării, al progresului, imprimînd întregii dezvoltări social-economice noi dimensiuni, secretarului general al partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu, tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, prestigios om politic și de stat, pentru excepționala contribuție adusă la dezvoltarea științei și învățămîntului.

Prof. dr. Maria Ionică, directoarea C.P.D. — gazda acestei prestigioase manifestări — a subliniat locul și rolul deosebit de important al geografiei ca disciplină de învățămînt, în educarea și formarea tinerei generații, în spiritul idealului de muncă și viață comunist, sarcinile deosebite ce stau în fața cadrelor didactice pentru înscrierea geografiei pe noi coordonate ale modernizării.

Lucrările sesiunii s-au desfășurat în plen și pe secțiuni, avînd ca tematică: „Conținutul manualelor școlare; mijloace de învățămînt, activități cu caracter educativ": „Modalități de instruire eficientă la geografie", multe din comunicări fiind însoțite de grafice, scheme, diapozitive, filme didactice cu specific geografic.

Semnalăm cîteva dintre numeroasele comunicări (peste 60) de o înaltă ținută științifică, deosebit de apreciate de auditoriu și cu adînci rezonanțe în plan instructiv-formativ, ca de exemplu: „Tradiții progresiste în geografia școlară românească", prof. univ. dr. doc. Ioan Șandru; „Perfecționarea și autoperfecționarea profesorului, cerință pentru realizarea unei noi calități în geografia școlară românească, prof. univ. dr. Valeria Velcea; „Rolul educativ al geografiei", prof. univ. dr. doc. Grigore Posea; „Modalități de analiză cibernetică în științele geografice", prof. univ. dr. Eugeniu Niculescu-Mizil; „Contribuții ale Societății de Geografie din țara noastră la modernizarea învățămîntului", conf. univ. dr. Ioan D. Ilie; „Proiectarea conținutului disciplinei geografice, în învățămîntul primar", prof. Eugenia Șincan, inspector de specialitate, M.E.Î., „Tehnologia educației și învățarea completă la geografie", prof. dr. Ioan Negret, Liceul Pedagogic, București, „Modalități de activitate diferențiată la orele de geografie cu elevii din gimnaziu", inspector școlar Valeria Ungureanu și prof. Iuliana Mușat, Școala Nr. 10 București, „Relația obiective operaționale — conținut — strategii — evaluare în predarea și realizarea lecției la geografie", prof. Aurel Popescu, Liceul Pedagogic, București, „Preocupări ale O.C.M.I. în domeniul realizării mijloacelor de învățămînt destinate învățării geografiei", inspector de specialitate Nicolae Ene, M.E.Î.; „Contribuția modernizării învățămîntului geografic" — în jud. Olt", prof. Simion Bagdasar, Inspectoratul Școlar Județean Olt; „Introducerea elementelor de design în geografia școlară", prof. George Nicolau, Liceul Industrial „1 Mai", Ploiești; „Demonstrații utile la lecțiile de geografie pentru stimularea gîndirii elevilor", prof. Vasile Gh. Filip, Școala Nr. 6, Galați ș.a.

De o reală valoare, în perfecționarea activității didactice, o constituie expoziția organizată — un veritabil cabinet metodic de geografie — în holul Casei Personalului Didactic, din al cărui colectiv de realizare au făcut parte: prof. Valeria Ungureanu, inspector școlar de specialitate, prof. Elena. Ilie, instructor C.P.D., prof. dr. Ioan Negreț și prof. Aurel Popescu, prof. Florina Boca, Școala Nr. 171, prof. Lucia Răceanu, Școala Nr. 206, prof. Gh. Cliseru, Școala Nr. 59, sector 6, prof. Iuliana Mușat, Școala Nr. 11, sectorul 1, prof. Maria Enache, Școala Nr. 10, sectorul 2 ș.a. Panourile, graficele cu obiectivele educaționale ale lecției, elementele noii tehnologii didactice, relația obiective operaționale — conținut—strategii—evaluare, proiecte de tehnologie didactică, diapozitive, folii, colecții de roci, minerale, documente de partid, manuale, metodici, atlase, lucrări de gr. I, lucrări ale Societății de Geografie, printre care menționăm: „Tratatul de geografie vol. I, II, recent apărut, sînt numai cîteva din exponatele acestei interesante și originale expoziții — sursă de inspirație pentru amenajarea unor cabinete de geografie în școli, cu profunde valențe formative.

O acțiune a cărei emblematică a fost înaltul nivel științific și metodologic, cu largă deschidere spre nou, spre modern.

FLORICA P.

Utilizarea problematizării în formarea conștiinței păcii la elevi

Prof. ILIE TUDOR
Școala din Curciu, județul Sibiu

EDUCAȚIA PENTRU PACEA LUMII face parte din însuși procesul de modelare a caracterului și spiritului uman, atît de încercat și frămîntat la finele mileniului doi.

„Creșterea pericolului unui nou război mondial, al unei catastrofe nucleare — arăta secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al partidului — cere tuturor popoarelor să facă totul pentru a opri cursul periculos al evenimentelor. Iată de ce problema fundamentală a epocii contemporane este oprirea cursei înarmărilor, și în primul rînd a celor nucleare, trecerea la dezarmare și asigurarea unei păci trainice în lume".

Strădanii multe, complexe și îndelungi se cer tuturor, nouă educatorilor în special revenindu-ne obligația de a ajuta generațiile tinere să-și însușească o nouă știință — știința păcii, termen consacrat de N. Titulescu, pentru a le forma *conștiința păcii*.

Considerăm că literatura închinată libertății și păcii, poporului și patriei, precum și științele puse în slujba acelorași năzuințe, ne stau la îndemînă. Vom încerca să argumentăm aceasta, folosindu-ne de experiența și concluziile proprii.

O lecție de literatură se poate desfășura integral pe baza metodei problematizării sau numai parțial, în anumite momente ale lecției tradiționale (rar și în comentarea unor opere de mică întindere). Profesorul singur alege modul, momentul, opera și clasa la care va folosi problematizarea.

Aplicațiile de mai jos, desfășurate după metoda problematizării, și-au propus ca finalitate să contribuie nemijlocit la formarea la elevi a conștiinței păcii prin lecțiile de lectură literară.

. Lectura „Senin de august" de D. R. Popescu, de pildă, pune pe elevii de clasa a V-a în legătură cu un fapt tragic, cînd cunoștințele lor despre moarte, război, cruzime etc. sînt vagi, disparate, bogate îndeosebi în imagini reținute din diverse filme și lecturi. Povestirea a fost studiată după metoda tradițională. Elevii dobîndiseră la această dată fondul de cunoștințe generale care să-i ajute în receptarea datelor esențiale ale narațiunii (și mai puțin în descifrarea semnurilor). Am ajutat pe elevi să-și împrospăteze cunoștințele despre ultimul război mondial, conturînd astfel cadrul general, sugerat de narațiune. În plus, pentru a facilita receptarea fondului de idei și a unor aspecte simple ale artei lui D.R. Popescu, am analizat cu elevii noțiunea de personaj.

În dialogul cu clasa, s-au conturat două etape:

a) parcurgerea pas cu pas a momentelor importante ale narațiunii, urmărind la elevi formarea capacității de re-narare, cu utilizarea bagajului individual de cuvinte;

b) supravegherea firului logic, închegat, al subiectului, delimitînd etapele evoluției sale, momentele semnificative, dramatice, ceea ce ajută la ordonarea gîndirii lor logice. Reproducerea subiectului se realizează printr-un dialog euristic profesor-elevi, însoțit de lectura unor fragmente ilustrative.

Firul narativ fiind stabilit, s-a trecut la formularea situațiilor-probleme *(S — P)* propuse elevilor la această lecție:

1. Este știut că România a avut mult de suferit de pe urma ultimului război mondial. Scopul scriitorului a fost să creeze cadrul necesar plasării unei întîmplări tragice care impresionează profund prin contrastul dintre universul imaculat al copilăriei și război, căruia i se mai adăugau noi jertfe omenești.

S — P: S-a gîndit scriitorul la ceva anume cînd a plasat narațiunea într-o zi de august? Dacă da, atunci precizați și anul. Ce a însemnat această lună august pentru țara și poporul nostru?

În rezolvarea problemei am stimulat gîndirea elevilor spre găsirea acelei legături între fapte care plasează acțiunea în timpul retragerii nemților de pe teritoriul țării noastre, urmare a actului istoric de la 23 August. Realitatea istorică e abia schițată: ziua e senină și liniștită, prevestitoare parcă a viitoarei păci. Atmosfera de război e sugerată de soldații nemți și camionul lor învăluit de praf, de teama copilului de-a nu i se lua gîsca primită de la bunica lui, de rîsul soldaților nemți pe care — înțelegem noi — nu-i distrau atît răspunsurile lui Emil cît perspectiva întîmplării îngrozitoare pusă la cale cu atîta sînge rece.

„Cerul era senin ca ochii copilului" spune autorul în final, lăsîndu-ne să interpretăm această afirmație ca însemnînd: ochii copilului mort sugerează liniște, pace; el a fost un nevinovat, o victimă lipsită de sens, realitate care nu trebuie să se mai repete. Viața, cerul senin oglindit în ochii copiilor reprezintă însuși sensul păcii.

2. Precum am văzut, dușmanii se retrag în panică, lăsînd în urma lor distrugeri, durere, moarte. Nici un moment nu prevedem deznodămîntul povestirii. Soldații poartă un dialog derutant cu copilul, pe un ton familiar, printre hohote de rîs și nici măcar nu-i cer gîsca, ceea ce îl face pe erou să gîndească: „Tare proști sînt." Îi zic pe nume — Emil —, îi dau ciocolată și copilul, în naivitatea lui, apare încrezător și îndatorat. Singura mișcare care sugerează că acolo se pregătește ceva e că „La un moment dat, de sub pod, apăru un soldat mînjit de noroi."

„— Acuma poți să treci, dar repede, zise blondul cel tînăr și-i mai dădu o bucată de ciocolată. Emil îi mulțumi și plecă să treacă podul." Sînge rece, cruzime, crimă cu premeditare, atentat împotriva copilăriei de oriunde și de oricînd — sînt tot atîtea atribute care evidențiază nepotrivirea dintre comportarea fasciștilor în retragere și sfîrșitul neașteptat, revoltător al copilului.

S — P: Cine și ce i-a determinat pe soldații nemți să se comporte astfel, să provoace nimicirea unei vieți aflate abia la începutul ei?

Rezolvarea acestei situații-problemă trebuie să ducă la clarificarea că fasciștii, în ura lor împotriva poporului nostru care a întors armele și i-a silit să părăsească țara n-au mai ținut seamă de nici o regulă umanitară, au căutat să distrugă totul în urma lor. Războiul nu i-a cruțat nici pe copii. Dușmănia și ura exploatate de război duc la multe fapte incredibile, avînd ca unic scop distrugerea fizică, morală, materială, suferința omenirii. Pacea se află la polul opus acestui țel, de aceea trebuie menținută, apărată și nici un efort nu e prea mare cînd o dorim cu adevărat.

3. În acest moment al lecției, cunoscînd caracterul foarte impresionabil al copiilor, care și pînă atunci s-au arătat profund emoționați de cele aflate, le-am cerut să-și amintească basmul *Scufița Roșie*, ceea ce, fără îndoială, a trezit curiozitate și interes, basmul fiind o lectură preferată. Ei au fost solicitați să povestească foarte pe scurt întîmplările prin care trece eroina și apoi să dea răspuns la cîteva întrebări: Vedeți vreo legătură între basmul *Scufița Roșie* și povestirea *Senin de august?* Care sînt asemănările și deosebirile dintre ele? În *Senin de august* cine este „lupul"? Care a fost adevăratul lui sfîrșit?

Răspunsurile așteptate, la formularea cărora profesorul are un rol decisiv au stabilit asemănări și deosebiri. „Lupul" hămesit și viclean e războiul, pe numele lui adevărat. Omenirea asemenea vînătorului din basm, a pus capăt războiului, însă rănile sale continuă să doară și azi. Povestirea se termină dureros, spre deosebire de basmul cu care am comparat-o. Zicem deci, pe înțelesul elevilor, că povestirea *Senin de august* este un basm *Scufița Roșie* întors, prin toate datele sale, de la început pînă la sfîrșit. Scriitorul a închipuit acea întîmplare deoarece condamnă războiul. Și copiii și-au exprimat din tot sufletul dorința ca astfel de întîmplări dureroase să nu se repete, să fie pace pe pămînt.

S — P: Închipuiți un alt sfîrșit al poveștirii „Senin de august" care să vă mulțumească și să „salvați" astfel viața lui Emil (fără modificarea cadrului istoric și a numărului de personaje).

La această situație-problemă nu vom da „rețete", lăsînd totul la aprecierea copiilor. Au fost sugerate soluții precum: Emil pricepe că la mijloc e ceva necurat și evită într-un fel primejdia; gîsca salvează viața lui Emil; soldații nemți cad victime propriei lor capcane ș.a.

Problema astfel formulată a servit ca temă pentru acasă, elevilor revenindu-le sarcina să „rescrie" numai deznodămîntul povestirii.

La *starea de emoție* realizată pe parcursul lecției, am adăugat în final ideea că războiul nu este o fatalitate și că pacea nu se proclamă doar, ci se apără cu toate mijloacele posibile. Elevii sînt solicitați să indice unele din aceste mijloace, care le stau la îndemînă: rezultate bune la învățătură, purtare plină de omenie, respect pentru valorile civilizației umane, colaborare, bună înțelegere, excluderea violenței în relațiile cu ceilalți etc.

Lectura *Senin de august*, în contextul deosebit de actual al problematicii de care ne ocupăm, impune imagini emoționante, chiar șocante, capabile să trezească la elevi simțul păcii atît de necesar în procesul formării conștiinței păcii.

II. Începutul lecției de caracterizare a personajelor din *„Scrisoarea III"* de Mihai Eminescu s-a făcut cu sondarea clasei asupra felului cum a receptat substanța ideatică a poeziei, după care s-a trecut la formularea unor situații-probleme axate pe atitu-

dinea personajului Mircea cel Bătrîn față de problemele războiului și păcii. Am precizat că reușita caracterizării unui personaj constă în înțelegerea și pătrunderea mobilurilor sale comportamentale, raportarea la universul de viață din care a fost desprins, la momentul istoric ce l-a generat și în care își duce existența. Am subliniat, de asemenea, că în acest an se sărbătoresc, cu profundă cinstire, 600 de ani de la începutul domniei acestui mare voievod.

1. Fragmentul studiat din *Scrisoarea III* începe cu descrierea scurgerii armatei turcești peste Dunăre în Țara Românească. Momentul următor, cel mai bogat în substanță, îl reprezintă întîlnirea dintre Mircea și Baiazid. Am arătat elevilor în ce măsură se poate concepe ca o asemenea confruntare să fi avut loc cu adevărat. Poetul a închipuit-o în felul său propriu, punînd față în față două personaje profund antitetice, cu accentul pe Mircea cel Bătrîn, a cărui măreție este evidențiată prin contrast.

S — P: În ce scop a închipuit Eminescu această întîlnire cu aspect de tratative politice?

Potrivit cu nivelul de cunoștințe al elevilor clasei a VI-a, am lămurit împreună cu ei faptul că poporul român — în poezie reprezentat de Mircea cel Bătrîn — și-a manifestat mereu dorința fermă de a menține pacea, de a evita războiul. El a crezut în puterea tratativelor care să ducă la înțelegere. Deși cele două armate se află deja față în față, Mircea cel Bătrîn mai speră într-un rezultat al întîlnirii menite să îndepărteze primejdia. Numai prin discuții deschise, sincere se poate ajunge la rezultatele dorite. Astăzi, mai mult ca oricînd, tratativele sînt de o mare importanță în menținerea păcii. *„Oricît de îndelungate și grele ar fi tratativele* — arăta secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — *negocierile pașnice reprezintă singura cale rațională de soluționare a problemelor litigioase dintre state, singura alternativă la conflicte și războaie"*.

2. Pămîntul Țării Românești este călcat de oștile turcești și totuși Mircea cel Bătrîn vine în cortul Sultanului, cu cele mai nobile intenții. Domnitorul suportă cu demnitate, echilibru și calm potopul de violente amenințări și jigniri din partea lui Baiazid.

S — P: Ce interpretare putem da acestui gest al lui Mircea cel Bătrîn? Motivați poziția voastră.

Interpretarea cerută a împărțit elevii în două grupe: unii au calificat drept umilitor gestul lui Mircea cel Bătrîn, în contrast cu mîndria sa de domn, afirmată răspicat de altfel pe tot parcursul întîlnirii, iar ceilalți au argumentat în favoarea nobleței gestului făcut de personaj. Departe de a fi un gest de umilință înaintea cotropitorului, — Mircea pune interesul poporului său, pacea deasupra mîndriei rău înțelese, care în acele împrejurări ar exclude orice urmă de *dialog*. Înțelepciunea acumulată de popor, al cărui reprezentant și conducător este, îl determină pe domnitor să creadă în rațiune, în puterea argumentelor.

Și în acest moment al lecției s-au făcut referiri la zilele noastre, cînd tot mai multe personalități, popoare întregi, printre care și poporul român se pronunță pentru dialogul deschis, pentru învingerea acelor reținere nejustificate, apărute artificial în calea păcii și implicit în calea viitorului omenirii. Elevii au evidențiat inițiativele de pace ale României socialiste, rolul activ al președintelui țării în realizarea unui climat de înțelegere, destindere și cooperare între toate țările lumii. De asemenea a fost menționat meritul moral al poporului român care nu a purtat nici un război de cucerire.

3. Încă de la primele cuvinte ale domnitorului, elevii au fost îndrumați să sesizeze desăvîrșitul său talent diplomatic. În rostirea lui, cuvintele au înțelesuri nu numai foarte clare, dar poartă și multă profunzime. Unele gînduri rămîn însă neexprimate pînă la capăt, și nu fără un rost. Ele sînt adresate „pentru cine are urechi de auzit". Pe tablă e scris versul: *„Cît suntem încă pe pace, eu îți zic: „Bine-ai venit!"* Elevii sînt solicitați să acorde o mai mare atenție cuvîntului *încă* și expresiei de tradițională ospitalitate a acestui pămînt: „Bine-ai venit!"

S — P: Descoperiți și exprimați cu cuvintele voastre conținutul ascuns de adverbul **încă** *din formularea „Cît suntem încă pe pace..." Stabiliți o legătură cu expresia „Bine-ai venit!"*

După o analiză atentă, elevii au ajuns relativ ușor la ideea că adverbul *încă* exprimă o anume *hotărîre*, o subtilă amenințare menită să ocolească regretele tîrzii. „Bine-ai venit!" înseamnă pace, relații normale. Am mers și mai departe arătînd că *încă* conține și o *prevestire*, domnitorul avînd conștiința puterii de care dispune: el, poporul său va duce oricum un război just, de apărare. Alternativa în această situație e pacea, dar glasul ei nu este ascultat întotdeauna de rațiune.

4. Obținerea și menținerea păcii nu înseamnă nicidecum acceptarea robiei, pierderea libertății, a independenței și suveranității țării. Mircea îi propune sultanului să urmeze calea întoarsă — unicul drum spre pace:

Să ne dai un semn și nouă de mila Măriei tale...

Este foarte important pentru elevi să-i familiarizăm cu nuanțele, cu valorile expresive ale limbii române, și asta încă de la o vîrstă fragedă. Un text de valoarea celui eminescian trebuie înțeles în toate nuanțele sale. Aceasta va contribui la îmbogățirea gîndirii elevilor și a posibilităților lor de ex-

primare. Li s-a cerut elevilor să repete corect și de mai multe ori versul de mai sus, în căutarea intonației potrivite.

S — P: Care este „tonul" vorbelor lui Mircea; pe care cuvînt pune accent vorbitorul și cu ce intenție anume?

Corecte au fost răspunsurile care au apreciat că accentul în propoziție cade pe cuvîntul *mila*, iar tonul sugerează ironia subtilă, zeflemeaua superioară, mascată. Mircea cel Bătrîn nu se prezintă înaintea sultanului ca un învins, ci ca un mîndru bărbat de stat, stăpîn pe toate mijloacele diplomatice de argumentare și de limbaj, hotărît să întoarcă mersul evenimentelor, consecvent acelei lapidare solii ce i-a deschis calea: „— Ce vrei tu?/ — Noi? Bună pace!"

5. Fizic, domnitorul Țării Românești e înfățișat ca fiind un bătrîn simplu la vorbă și port, reprezentant al unui popor ce poartă el însuși cu mîndrie aceste caracteristici. Mircea cel Bătrîn acceptă pînă la un punct denumirea de moșneag, căreia îi aduce corectiva „...moșneagul ce privești/ Nu e om de rînd, el este Domnul Țării Românești." Intenția jignitoare a sultanului a transformat-o în mîndrie nedisimulată.

În descrierea confruntării care urmează, apreciată a fi, artistic, una din cele mai izbutite, Mircea luptă vitejește în fruntea oștirii sale, exemplu de curaj și bărbăție. El conduce „vijelia-ngrozitoare" organizată savant, în valuri succesive și parcă interminabilă, spre o apoteoză finală în care strălucește „falnic armia română". Cel care a dorit atît de mult pacea se află acolo, printre ai lui, la loc de cinste.

S — P: Cum se explică această vigoare deosebită, de unde izvorăște inepuizabila forță și hotărîre a domnului?

La această situație-problemă, profesorul a stimulat și apreciat acele răspunsuri care evidențiază faptul că personajul Mircea cel Bătrîn nu este doar un bun diplomat, ci și un luptător aprig, curajos, care își apără țara cu spada în mînă. El nu se închină în fața amenințărilor, a forței, nu se sperie de oștirea dușmană, nu acceptă o pace umilitoare pentru evitarea vărsării de sînge. Dragostea lui față de țară, dorința de pace nu înseamnă doar sentiment. Domnitorul-personaj se implică într-o luptă pe viață și pe moarte, pusă în slujba unei cauze mărețe: apărarea libertății și suveranității țării.

Victoria de la Rovine e un fapt receptat de elevi cu multă satisfacție și mîndrie patriotică; paralelismul antitetic Mircea — Baiazid apare net favorabil celui dintîi; vestitul domnitor a fost nevoit să-și apere „moșia", neamul, sărăcia; eroismul oștenilor săi constituie o pildă nepieritoare. În zilele noastre cinstim asemenea pagini de istorie națională zugrăvite în imagini artistice inegalabile, ne mîndrim cu ele și sîntem oricînd gata să urmăm exemplul înaintașilor.

De aceea în formularea scopului lecției *Scrisoarea III* de Mihai Eminescu, pe lîngă cultivarea sentimentelor patriotice am considerat necesar să includem și cultivarea sentimentului de pace, componentă a educației pentru pace, într-o școală ca a noastră care afirmă prin excelență viața, omenia, pacea.

Concluziile noastre la capătul acestei încercări pleacă de la convingerea că nu trebuie să așteptăm imediat rezultate spectaculoase. Realizarea unei educații pentru pace pe baze științifice începe, în linii generale, de la vîrsta jucăriilor și nu se termină întreaga viață. Spre deosebire de vîrsta școlară mică, preadolescenții manifestă receptivitate pronunțată la acele pagini de literatură care ilustrează aspecte din viața unor copii sau omagiază eroismul închinat țării. În formarea conștiinței păcii, la elevi, astfel de lecturi ne sînt de un real folos. Ele dispun și de mari posibilități de formulare a unor situații-problemă, așa cum s-a văzut. Rămîne o datorie a noastră, a profesorilor depistarea, formularea și introducerea lor în lecție, utilizarea acestora cu maximum de eficiență.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu — *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984.
2. D. Almaș — *O conștiință a păcii*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1983.
3. D. Almaș — *Pentru o știință și o pedagogie a păcii*, Revista de pedagogie nr. 5/1984.
4. A. Bojin (coordonator) — *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
5. I. Pârvu — *Educarea patriotismului socialist prin studiul literaturii*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1984.

Note de lector

(Urmare din p. 49)

rate „portrete" ale acestora, atît sub aspect strict științific, cît și literar (prin referințe la unele surse beletristice); implicit, el își invită cititorii la cunoașterea celor mai vestite podgorii ale patriei, de la Cotnarii Moldovei și pînă la Murfatlarul Dobrogei, de la Drăgășanii Olteniei și pînă la Jidveii transilvaniei etc.

Cea de-a doua parte a acestei interesante și insolite lucrări a fost rezervată literaturii beletristice consacrată de-a lungul vremii viei, vinurilor și ocupațiilor legate de ele. Parcurgînd o vastă bibliografie, Avram D. Tudosie reține un bogat și foarte variat florilegiu de texte: fragmente din cronici, versuri, aforisme, catrene, epigrame de ieri și de azi, din operele unor personalități românești și străine, texte de profunzime și mare seriozitate sau, dimpotrivă, pagini străbătute de ironie și umor. Ele se parcurg cu plăcere și-i oferă lectorului revelația unui adevărat „tezaur" literar pe o temă dată.

Deși susceptibilă de observații privind structura și criteriile de selecție a citatelor, cartea lui Avram D. Tudosie este, credem, una din aparițiile editoriale remarcabile, de un larg interes, pentru profesori și elevi, ca și pentru alte categorii de cititori.

MEDALIOANE

Prodigioasă activitate științifico-didactică

CUNOSCUT în cele mai diverse cercuri și medii socio-culturale și socio profesionale, cadru didactic remarcabil, om de știință profund, propagator fervent al cunoștințelor științifice în rîndul maselor, Paul Popescu-Neveanu și-a consacrat întreaga viață profesiunii pe care și-a ales-o și pe care o practică cu pasiune și devotament.

Născut la 10 mai 1926 în orașul Huși, după studiile primare, gimnaziale și liceale îl găsim între 1945—1949 frecventînd cursurile Facultății de Psihologie-Pedagogie din București. În 1953 își susține doctoratul în psihologie. Datorită bunei sale pregătiri profesionale, capacităților sale organizatorice, pasiunii pentru munca didactică, de cercetare sau social-obștească, i se încredințează, în anumite perioade de timp, sarcini și funcții de conducere (prorector al Universității din București, șeful catedrei de psihologie din București) și se implică activ și responsabil în afirmarea psihologiei din țara noastră (este membru fondator al Revistei de psihologie, al publicației Revue roumaine des sciences sociales. Serie de psychologie, al Asociației Psihologilor din R.S.R.)

Pregătirea științifică multilaterală, bogată, profundă îi permite abordarea problematicii fundamentale, majore a psihologiei, elaborarea și publicarea unor lucrări originale, de referință în psihologia românească, lucrări care au marcat progresul cercetării științifice în acest domeniu: Tipurile de activitate nervoasă superioară la om (1961), Psihologie și pedagogie medicală (1963), Personalitatea și cunoașterea ei (1969), Sensibilitatea (1970, în colaborare), Introducere în psihologia militară (1970), Bazele pedagogiei militare (1971, în colaborare), amîndouă Curs de psihologie, 1976, 1977, două volume, Dicționar de psihologie (1978). Psiholog remarcabil, Paul Popescu-Neveanu, îmbinînd într-o manieră armonioasă și extrem de productivă cercetarea teoretică, fundamentală cu cea experimentală, aduce contribuții prestigioase în cele mai diverse domenii ale psihologiei: generală, cibernetică, a artei actorului și mai ales în psihologia școlară. În domeniul acesteia din urmă, organizează ample cercetări experimentale și de teren, în echipe complexe interdisciplinare, ale căror rezultate sînt publicate în cinci culegeri de studii apărute sub conducerea sa (Studii de didactică și psihologia învățării, 1964; Studii de didactică experimentală, 1965; Modernizarea învățămîntului la clasele I-IV 1968 etc.) cu mare rezonanță în rîndurile slujitorilor școlii. Dintre contribuțiile sale teoretice esențiale menționăm: reevaluarea unor momente din dialectica trecerii de la senzorial la logic, modelul operațional-anticipativ al învățării, teoria decentrării valorice, relația dintre atitudini-aptitudini în structura personalității și creativității ș.a. Este captivat și de problematica instrumentelor de cercetare psihologică elaborînd un apreciat chestionar de atitudini creative.

Ca dascăl (este de 33 de ani titularul cursului de Psihologie generală), Paul Popescu-Neveanu cu bine cunoscuta-i mobilitate, suplețe și flexibilitate intelectuală, cu asociațiile sale de idei neașteptate și fermecătoare, cu generozitatea, bonomia și sinceritatea sa, cu impulsul de ajutorare a semenilor, și-a atras simpatia colegilor și a studenților, contribuind la formarea a nenumărate generații de specialiști în psihologie (inclusiv a celui care scrie aceste rînduri). Înconjurat de tineri, oferind și primind ajutor, conducînd doctorate în psihologie, Paul Popescu-Neveanu și-a format numeroși discipoli.

Prezență mereu vie în activitatea științifică, didactică și obștească, la cea de a 60-a aniversare a zilei sale de naștere, îi urăm profesorului Paul Popescu-Neveanu mulți ani de viață, vigoare, putere de muncă, aceeași bună dispoziție, același optimism și multă sănătate.

Dr. M. ZLATE

Autentic cercetător și pedagog

PROFESORUL universitar doctor Gheorghe Platon s-a născut la 26 februarie 1926 la Buhuși, județul Bacău. Studiile secundare le-a urmat la Piatra Neamț iar cele universitare la Iași. După obținerea licenței în istorie a trecut prin toate treptele ierarhiei didactice universitare: preparator, asistent, lector, conferențiar și profesor la Facultatea de Istorie și Filosofie a Universității din Iași, unde profesează și în prezent. Este doctor în istorie și membru al Societății de științe istorice.

(Continuare în p. 61)

Sistemul de patronare — formă de perfecționare a activității școlare

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector școlar general al Inspectoratului Școlar Bihor

COORDONATELE patronării traversează toate nivelele învățămîntului nostru și surprind aspecte esențiale ale organizării și desfășurării procesului de învățămînt, ale predării, învățării, evaluării, cercetării și activităților practice: privesc deopotrivă obiectivele și conținuturile, metodele de învățămînt și tehnicile de evaluare, ca și modul de asimilare și valorificare a informației științifice și de realizare a caracterului practic și aplicativ al învățămîntului.

La Congresul Științei și Învățămîntului, secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arătînd că știința, învățămîntul și cultura dispun de o puternică bază materială, tehnică, de minunați oameni de știință și de minunate cadre didactice, sublinia totodată faptul că „cercetarea și învățămîntul vor ocupa un loc tot mai important în dezvoltarea socialistă și comunistă a României" și personalul muncitor din domeniul științei și învățămîntului va acționa cu înaltă răspundere patriotică, în spiritul intransigenței revoluționare, pentru ridicarea patriei noastre pe noi culmi de progres și civilizație.

Inițiativa „Revistei de pedagogie" de a contura unele modalități eficiente de lucru care, în funcție de tipul și profilul școlii, cadrul general al de organizare, resursele materiale și umane, modul de concepere al perfecționării metodice, a cercetării pedagogice și integrării învățămîntului cu cercetarea și producția să poată fi generalizate. Fără îndoială că aceste sarcini și inițiative trebuie raportate în permanență la conținutul și problematica specifică fiecărei unități școlare, la preocupările de zi cu zi, dar și la cele deosebite, la ideile creatoare și soluțiile originale ale conducerilor de școli, ale colectivelor de cadre didactice.

1. Însușirea prin școală a tezaurului cunoașterii naționale și universale

Documentele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român și cele ale Congresului științei și învățămîntului fixează sarcini de mare răspundere pentru oamenii școlii, privind formarea tinerei generații pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane. Cadrele didactice sînt angajate plenar în activitatea de cunoaștere, înțelegere și aplicare a descoperirilor din natură și univers, transmițînd elevilor înalte cunoștințe, priceperi, abilități și aptitudini morale, profesionale, științifice și tehnice.

Favorizînd hotărîri și acțiuni *în cunoștință de cauză*, supravegheate și verificate, dinamice și eficiente, adaptate cerințelor economice și specificului meseriei pentru care se pregătesc elevii, *patronarea apare ca o formă de perfecționare a activităților instructive și educative desfășurate în școală, ca un mod de colaborare și integrare a cadrelor didactice, a specialiștilor și elevilor în vederea desfășurării în cele mai bune condiții a activităților de cercetare științifică și metodică, în scopul integrării învățămîntului cu cercetarea, producția și practica socială, întăririi caracterului practic și aplicativ al învățămîntului, al pregătirii temeinice a tineretului pentru muncă și viață, al educării acestuia în spiritul concepțiilor revoluționare, realizării prin școală a sarcinilor cerute de dezvoltarea social-economică a țării noastre.*

Activitățile de perfecționare ale cadrelor didactice din județul Bihor au inclus numeroase probleme care privesc patronarea. La nivelul județului, am organizat numeroase dezbateri, analize și întîlniri cu personalități ale vieții noastre științifice și culturale, pentru prezentarea rezultatelor de vîrf din diferite specialități, precum fizica nucleară, genetica, geografia, calculatoarele, chimia, matematica, creația literară, urmărind transferul informațiilor, inițierea unor cercetări individuale și colective, impulsionarea activității științifice a unor catedre și cadre didactice, creșterea eficienței integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, conturarea posibilităților de rezolvare prin școală a unor probleme ale producției, în special cele privind economisirea de materii prime și energie.

Prin toate acțiunile întreprinse în cadrul patronării urmărim *învățarea și realizarea cooperării între școli și întreprinderi, între cadre didactice și specialiști din producție*, însușirea bazelor științifice ale tehnicii, tehnologiei și organizării producției moderne de către toți elevii, *formarea gîndirii și a comportamentului economic*, cultivarea pasiunii pentru muncă și creație, formarea spiritului de colaborare la elevi, crearea și experimentarea de către cadrele didactice a noi mijloace de învățămînt și tehnologii didactice, caiete de lucru, manuale, filme didactice, diapozitive, orientarea cercetărilor spre cerințele producției.

În cadrul Laboratorului Județean de O.S.P. avem amenajată o sală ce prezintă liceele din județ, școlile generale coordonate de ele, institutele de învățămînt superior care coordonează cele 23 de licee, activitățile ce se desfășoară și responsabilitățile ce le revin.

2. Desfășurarea și conținutul activităților de patronare

Inspectoratul Școlar Județean Bihor a conceput și aplică programul special al acestor acțiuni de coordonare și integrare. La rîndul lor cele 23 licee îndeplinesc sarcinile programelor speciale întocmite în acest scop. Facultățile au trimis asemenea programe tuturor liceelor. În cele mai multe cazuri aceste acțiuni sînt rodul colaborării strînse dintre unitățile patronate și cele patronatoare. Prin ele se urmărește traducerea în viață a hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 13 februarie 1982, a indicațiilor secretarului general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind realizarea unei legături organice între diferite trepte ale sistemului de învățămînt, între școală și producție, pentru lărgirea colaborării și întrajutorării între unitățile școlare, în vederea îmbunătățirii pregătirii teoretice și practice a tuturor elevilor.

În județul Bihor sînt implicate în această acțiune de patronare 23 licee și 60 școli generale. De asemenea, urmăresc diferite aspecte privind patronarea, în primul rînd probleme de pregătire pentru meserie și de cercetare, 25 de întreprinderi economice și instituții din județul Bihor, printre care amintim: Direcția Agricolă, T.C.L.O., Întreprinderea Minieră Voivozi, Întreprinderea „Înfrățirea"— Oradea, Combinatul de azbociment Aleșd, Întreprinderea „Sinteza" — Oradea, Schela petrolieră—Suplac, Întreprinderea—„Mecanica", oraș Dr. Petru Groza.

În ultimul an acțiunile de patronare din județul nostru au fost orientate în mult mai mare măsură spre realizarea sarcinilor ce revin școlii din documentele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român și ale Congresului științei și învățămîntului, privind stimularea și îndrumarea întregului personal din învățămînt pentru crearea și folosirea bazei didactico-materiale, asigurarea succesului școlar al tuturor elevilor, însușirea științei și tehnicii privind producția, cibernetizarea, robotizarea și automatizarea, impulsionarea activităților din cercurile științifice și de creație ale elevilor, pentru valorificarea tuturor activităților științifice, cultural-artistice și educative desfășurate în școală, pentru perfecționarea muncii educative, formarea convingerilor și sentimentelor patriotice, a conduitei comuniste la elevi. În același timp, urmărim coordonarea activităților, catedrelor din aceste unități de învățămînt prin comisiile județene de specialitate (rezultate bune avînd disciplinele de specialitate, limba și literatura română, limbi moderne, geografie etc.), stimularea inițiativelor cadrelor didactice și specialiștilor pentru problemele prioritare ale economiei, producției și ale procesului de predare-învățare, menținerea unui înalt spirit de răspundere și inițiativă.

Planurile întocmite și activitățile desfășurate în acest an au cuprins mai multe activități metodice și de specialitate, mai ales la științele sociale și limba română, la disciplinele fundamentale și tehnice, folosirea corespunzătoare în lecții și activități a informației științifice și metodice, sprijinirea orientării profesionale și de specialitate a elevilor, a activităților din cercurile științifice ale elevilor, organizarea unor lectorate cu părinții, pătrunderea în școală a descoperirilor din domeniul științei naționale și universale, esențializarea acestei informații științifice.

Rezultate deosebite în această acțiune de patronare au: Liceul Pedagogic „Iosif Vuican" din Oradea, coordonat de catedra de pedagogie, psihologie și metodică a Facultății de Istorie-Filozofie din Cluj-Napoca, Liceul de Filologie-Istorie din Oradea, coordonat de catedra de literatură română a Facultății de Filologie din Cluj-Napoca, Liceul Agroindustrial Salonta, patronat de Institutul Agronomic din Cluj-Napoca. De fapt, coordonarea-colaborarea între aceste unități de învățămînt este veche, ea conturîndu-și deja o tradiție.

În acest an școlar la schimburile de experiență organizate în liceele din municipiul Oradea au participat și studenți ai Universității din Cluj-Napoca. Astfel, în noiembrie 1985, studenții anului II ai Facultății de Filozofie, sub îndrumarea conf. univ. dr. Miron Ionescu, au participat la lecții deschise, organizate în cadrul Liceului Pedagogic „Iosif Vulcan", la psihologie, pedagogie și la clasele I-IV, ținute de elevii practicanți. Dezbaterile și analizele întreprinse s-au caracterizat printr-o implicare profundă în problemele de fond ale muncii instructiv-educative, printr-un dialog viu și prin indicarea unei bibliografii metodice și de specialitate, prin concluzii privind organizarea și stimularea acțiunilor de cercetare a procesului educațional, pregătirea elevilor pentru cooperare.

Organizînd întîlniri și analize cu participarea reprezentanților unităților școlare implicate

în sistemul patronării, am reușit, ca prin acțiunile de coordonare, îndrumare și sprijin al școlilor generale de către licee, să realizăm un plan comun unitar al activităților celor două școli, cu obiective bine definite, stabilind în fiecare liceu cadre didactice și specialiști cu experiență și prestigiu care răspund de calitatea și ritmicitatea activităților din planul comun privind patronarea, să organizăm acțiuni metodice în cele două școli (referate, dezbateri, analize, informări metodice și de specialitate, lecții deschise, schimburi de experiență), să sprijinim unele dintre aceste școli cu mobilier, mijloace de învățămînt, substanțe chimice, dispozitive, scule și chiar să asigurăm școlilor patronate unele cărți, programe, bibliografii, îndeosebi la disciplinele de specialitate. Rezultate foarte bune dă participarea cadrelor didactice din școlile generale la acțiunile științifice și metodice prilejuite de ziua liceului (Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan", Oradea, Lic. Filologie-Istorie — Oradea, Liceul Industrial Marghita, Liceul „Emanuil Gojdu" — Oradea, Liceul Agroindustrial, Salonta, Liceul Industrial—Aleșd), organizarea schimburilor de experiență la nivelul catedrelor, a acțiunilor din cadrul „Săptămînii orientării școlare și profesionale" și al „Zilei porților deschise".

În cadrul acestor acțiuni de patronare avem în vedere în fiecare an organizarea unor întîlniri cu absolvenții claselor a VIII-a și cu părinții acestora, organizarea unor dezbateri privind formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi, cunoașterea bazei didactico-materiale a liceelor de către elevii școlilor generale și folosirea întregii baze a întreprinderilor de către elevii liceelor, organizarea unor acțiuni educative și cultural-artistice comune (Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan", Oradea, Liceul „Samuil Vulcan", Beiuș, Liceul Industrial 1, Oradea, Liceul Industrial 3, Oradea), realizarea unor schimburi de experiență în domeniul instruirii practice și tehnologice a elevilor (Liceul Industrial 1, oraș Dr. Petru Groza, Liceul Agroindustrial, Salonta, Liceul Industrial 2, oraș Dr. Petru Groza, Liceul Industrial 2, Oradea), modul de realizare a sarcinilor programelor speciale ale școlilor, întocmirea unitară a planificărilor la diferite discipline, asigurarea funcționalității cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor, predarea experimentală a diferitelor capitole, sprijinirea activităților din cercurile pe obiecte (cu rezultate bune la olimpiadele și concursurile școlare și la examene de admitere), cooperarea în acțiunile productive, dezvoltarea bazei materiale a școlilor, organizarea unor întreceri și concursuri pe meserii între clasele a IX-a și a X-a de la școlile generale afiliate cu cele din cadrul liceului, instruirea elevilor în cadrul cercurilor în mînuirea calculatoarelor și elaborarea programelor, asigurarea instruirii practice în unele perioade, inclusiv asigurarea mesei și cazării, a elevilor din școala afiliată, în cadrul atelierelor dotate ale liceelor, organizarea pregătirii unitare a elevilor pentru examenele de treaptă și admitere.

3. Pregătirea viitorilor muncitori și specialiști

Conștienți de importanța asigurării necesarului de cadre calificate pentru toate ramurile economiei județului, ale economiei naționale, urmărim ca și prin activitățile de patronare să contribuim la pregătirea teoretică și practică a muncitorilor calificați, o importanță deosebită acordînd unor domenii de bază precum: construcția de mașini, metalurgia, industria petrolieră, minieră, chimică, a materialelor de construcție și pentru agricultură. În această privință o importanță deosebită are sprijinirea unităților de învățămînt de către întreprinderi pentru pregătirea multilaterală, politehnică a întregului tineret, pentru policalificarea în profil și asigurarea unor șanse egale de reușită școlară și împlinire profesională și umană pentru toți elevii și absolvenții.

Pornind de la necesitățile dezvoltării social-economice a țării, de la cerințele diviziunii muncii în societate, acționăm unitar pentru pregătirea necesarului forței de muncă, pentru optimizarea orientării școlare și profesionale a elevilor spre profilurile prioritare, urmărind creșterea eficienței programelor și manualelor școlare, reelaborînd în cadrul acestor cooperări unele lecții și sisteme de lecții din perspectiva taxonomiei obiectivelor operaționale și a necesităților producției și vieții, crescînd contribuția tuturor disciplinelor de învățămînt la informarea elevilor privind dezvoltarea social-economică a țării, la formarea deprinderilor specifice meseriei, la pregătirea corespunzătoare a cadrelor necesare economiei județului. Așa cum rezultă din cataloagele privind realizările cadrelor didactice din județul Bihor în domeniul creației științifice și tehnice, aceste studii, cercetări și rezultate ale colaborării sînt finalizate într-o serie de: mijloace de învățămînt, diapozitive, filme didactice, caiete de lucru pentru elevi, lucrări științifice, manuale, metodici, invenții, brevete, expresie a promovării cu vigoare a noului și a preocupărilor existente în cadrul patronării privind cercetarea.

Ca rod al acestei colaborări, din 1985 există în județul Bihor 12 unități de învățămînt care au instalații de biogaz la o capacitate de 100 mc, economisind aproximativ 7 tone c.c. Avem, de asemenea, 4 unități de învățămînt unde sînt instalați 332 mp captatori solari, economisind aproximativ 26,56 tone c.c. Ne-am planificat ca în cincinalul 1986/90 să mai realizăm instalații de biogaz în 64 unități cu o capacitate de 325 mc, reprezentînd aproximativ 21 tone c.c. Captatorii solari vor fi insta-

Biroului Reuniunii în următoarea componență: — *Demetriu Coroian*, vicarul Silvaniei — președinte; Ioan Jarda, învățător în Aghireș — vicepreședinte; Ioan Chita, învățător în Pria — secretar. Tot atunci este ales și un *Comitet central al Reuniunii* format din 12 membri și 36 supleanți. De asemenea, luînd în considerare munca depusă pentru cauza învățămîntului poporal românesc din Sălaj, ca și dăruirea cu care au acționat în vederea constituirii Reuniunii, Adunarea generală alege pe Gheorghe Pop de Băsăști și pe Andrei Cosma ca președinți de onoare ai Reuniunii, iar pe vicarul capitular al Diecezei Gherla, Ioan Anderco Homorodeanul, responsabil de problemele învățămîntului în cadrul Diecezei, îl alege ca prim membru onorar al acesteia.

În conformitate cu hotărîrea luată de Adunarea generală, Statutul Reuniunii este tipărit în 400 exemplare. În același număr de exemplare sînt tipărite și Diplomele pentru membrii Reuniunii. Se procură, de asemenea, sigilul oficial al Reuniunii cu următoarea inscripție: „Reuniunea Învățătorilor Români Sălăjeni 1871".

În forma sa definitivă, Statutul va fi publicat în ziarul lui Al. Roman, *Federațiunea*[5] ce apărea la Budapesta.

Pentru desfășurarea eficientă a activității Reuniunii și pentru cuprinderea tuturor învățătorilor români confesionali în muncă, încă la a doua sa Adunare generală, ținută la Băsăști în 13/1 mai 1872, întreg teritoriul Sălajului se împarte în 5 reuniuni filiale și anume: *Crasna — Periceiu, Ip — Valcău, Oarța — Băsăști — Șamșud, Bred — Noțig — Ciocmani, Eriu — Sărăuad*. În 1874 are loc o reîmpărțire a teritoriului menționat, în 12 cercuri (Reuniuni filiale) după tractele protopopești: Băsăști, Ciocmani, Sărăuad, Periceiu, Oarța, Noțig, Șamșud, Valcău, Ip, Bred, Eriu și Crasna[6] în frunte cu protopopul tractului ca președinte al cercului. Scopul principal al înființării acestor cercuri a fost perfecționarea membrilor lor în ce privește predarea metodică a cunoștințelor și trezirea interesului dascălilor și a publicului larg pentru Reuniune.[7]

Înfrîngînd, încă de la început, numeroase piedici și greutăți, R.I.R.S., membrii ei au militat din răsputeri, cu multă energie și spirit de sacrificiu, pentru dobîndirea și apoi pentru menținerea unor drepturi, cuvenite învățătorilor români confesionali, pentru creșterea prestigiului lor și, în general, pentru respectul și demnitatea numelui de „român". Sub îndemnurile și grija permanentă a Reuniunii lor, învățătorii și-au făcut datoria fără a se lăsa intimidați și înfrînți, pe drumul anevoios, dar mereu ascendent, al emancipării și realizării idealului, al atingerii scopurilor pe care și le-au propus. Numai așa se și poate explica situarea R.I.R.S. la nivelul solicitat de comandamentele vremii.

Adunările generale, care se țineau, în fiecare an, în altă localitate, constituiau, nu numai pentru dascăli, ci și pentru intelectualitatea și țărănimea din localitatea respectivă și din localitățile din jur, o adevărată sărbătoare plină de învățăminte. Și aceasta pentru că tematica adunărilor generale, pe lîngă lecțiile practice, cuprindea o gamă largă de probleme din domeniul învățămîntului, educației, al culturii naționale, economiei, referitoare la starea materială a școlii și învățătorilor etc. Iată, spre exemplu, cîteva titluri de conferințe ce s-au ținut, cu ocazia adunărilor generale ale R.I.R.S., în perioada 1871—1919: *Luminează-te și vei fi, Voiește și vei putea*, susținute de I. Jarda; *Chemarea învățătorului*, susținută de Teodor Bucîu; *Rolul Reuniunilor în dezvoltarea culturală a poporului*, susținută de Simion Oros; *Fondurile scolastice, lipsa* (în sensul de *nevoia* de ele — n.n.), *folosul și modul înființării lor; Creșterea și instruirea fetițelor noastre în școalele poporale; Lipsa* (cu sensul de *nevoie* n.n.) *și mijloacele creerii bibliotecilor școlare și poporale*, susținute de profesorul preparandial Gavril Trifu; *Creșterea în școală și acasă*, susținută de Teodor Medan; *Economia și lipsa ei de a se propune* (cu sensul de *nevoie, necesitate* — n.n.) *în școalele poporale române; Școala de pomărit și lipsa ei* (în sens de *nevoie de ea* — n.n) susținută de Ioan Hendea; *Școala de repetiție*, susținută de Ioan Todoțiu; *Să nu pierdem din vedere idealul nostru*, susținută de Vasile Barna [8]ș.a.

Printre preocupările Reuniunii, direct legate de perfecționarea activității învățătorilor, un loc important l-a avut înființarea și dotarea Bibliotecii centrale a Reuniunii și a celor cercuale — a Reuniunilor filiale — în care, alături de manualele școlare uzuale de limba română, matematică, geografie, științele naturii etc., se întîlnesc reviste cu caracter pedagogic, opere literare, cărți străine, monografii ș.a. [9]. Din păcate, frumoasa Bibliotecă a Reuniunii a fost distrusă în 1919.

Reuniunea cunoaște un avînt deosebit mai cu seamă după 1874, cînd ajunge în fruntea ei, ca președinte, noul vicar al Sălvaniei Olimpiu Barbuloviciu, iar ca vicepreședinte cunoscutul și apreciatul profesor și pedagog Gavril Trifu, care a condus, cu mult zel și cu mare putere de muncă, toate mișcările învățătorești din Sălaj în perioada respectivă. De numele său este legată acțiunea pentru constituirea *Alianței învățătorilor greco-catolici din țară* în 1904, dorință și ideal

al învățătorilor români, întrucît aceasta însemna dobîndirea unui nou instrument de luptă împotriva asupritorilor. Toate intervențiile în vederea aprobării ei de către minister au rămas însă fără rezultat. De altminteri, cu cît Reuniunea se consolida și membrii ei deveneau tot mai uniți cu atît obstacolele puse în calea ei se înmulțeau. Astfel, în 1907, după valul de proteste împotriva faimoasei legi a lui Apponyi, Ministerul Instrucțiunii publice ordonă conducerii Reuniunii să-și schimbe denumirea omițînd cuvîntul de „români" din titulatură. Întruniți în cadrul unei Adunări generale, la 26 iunie 1907, în Șimleul Silvaniei, învățătorii sălăjeni decid, în unanimitate, că *„Titlul și sigilul Reuniunii nu le vor schimba"*, motivînd că atributul de „români" Reuniunea îl folosește cu tot dreptul... și în fine că, suprimarea lui nu ar face nici un serviciu și nici un folos instrucțiunii publice[10].

Un moment deosebit, cu profunde ecouri în viața R.I.R.S., îl constituie Jubileul de 40 de ani de existență a acesteia — adevărată manifestare românească de prestigiu — cînd, reținînd propunerile făcute cu acea ocazie, Adunarea generală declară ca organ oficial al Reuniunii *„Foaia scolastică"* din Blaj, hotărăște tipărirea *Memorialului Jubiliar al R.I.R.S.* — elaborat de Simion Oros și solicită elaborarea unor monografii ale școalelor române confesionale din vicariatul Silvaniei.

Preocupați, în același timp, de problemele școlare, dar și de cele materiale ale cadrelor didactice, în Adunarea generală din anul 1912 membrii Reuniunii iau în discuție numeroase probleme, precum: *„Salarizarea învățătorilor confesionali"*, *„Uniformizarea activității Reuniunilor învățătorești din Dieceza Gherlei"*, înființarea unui seminar pedagogic, autonomia, alegerea din rîndul învățătorilor a directorilor de școală, apropierea învățămîntului de trebuințele vieții rurale, înființarea unui organ de presă independent ș.a.

În vederea unirii eforturilor pentru atingerea acestor obiective, la inițiativa și stăruința distinsului învățător Simion Oros, a luat ființă la Șimleu *„Gazeta învățătorilor"* (1912—1914) ai cărui membri fondatori sînt: Simion Oros, E. Pocola, Danil Graur, Dumitru Oros, Victor Filip, Al. Man și Ioan P. Lazăr, care va fi desemnat și redactor al Gazetei, în timp ce Simion Oros va fi secretar de redacție.

Anul 1913 aduce schimbări în componența R.I.R.S., în urma unor critici aduse acesteia de către profesorul Onisifor Ghibu[11] inspector al școlilor române din Transilvania. A fost ales un nou președinte în persoana învățătorului Simion Oros.

În fața ofensivei cercurilor dominante de intensificare a opresiunii sociale și naționale, de deznaționalizare forțată, învățătorii caută — la inițiativa sălăjenilor — să înfăptuiască unitatea de jos neținînd seama de criteriul confesionalității. În acest scop se convocă o Conferință a tuturor delegaților Reuniunilor învățătorești din Transilvania — la Cluj. Meritul acestei acțiuni revine învățătorului Ioan P. Lazar, atunci pensionar, bine cunoscut din activitatea pe care o desfășura în fruntea „Gazetei învățătorilor" din Șimleu.

Conferința învățătorilor a fost convocată pe data de 15 februarie 1913, la Cluj, fiind prima de acest fel din Transilvania. Au participat 33 de învățători, reprezentanți aproape ai tuturor reuniunilor învățătorești. Lucrările Conferinței au fost conduse de un prezidiu în frunte cu Clemente Grivase, delegatul Reuniunii „Mariana" din Năsăud. În cadrul Conferinței a fost redactat un *Memorand*, care urma ca, prin intermediul celor doi capi ai bisericii române, să fie înmînat ministrului Ziky. Oficialitățile vremii n-au ținut seama de acest Memorand.

În urma acestui fapt, s-a ajuns la ideea convocării unui *Congres al învățătorilor din Transilvania*, de organizarea căruia să se ocupe „Comisia aleasă la Cluj". Congresul a fost într-adevăr convocat, după ținerea adunărilor de primăvară ale reuniunilor învățătorești române. Data fixată a fost 24—25 august 1913, la Cluj. Convocarea și Programul Congresului au fost publicate în „Gazeta învățătorilor" din Șimleu, nr. 29 din 2 iulie 1913. Atît Convocarea cît și Programul au fost semnate de 339 cadre didactice, în frunte cu Ioan P. Lazar, redactorul „Gazetei"... din care 40 președinți ai Reuniunilor și despărțămintelor acestora, 9 directori de școală, 22 învățătoare și 267 învățători. Din păcate, totul a fost zădărnicit [12].

Cu toate acestea ideea Congresului n-a fost abandonată. După încercarea neisbutită a convocării unui Congres al învățătorilor ortodocși în 1914, ideea s-a realizat, după înfăptuirea Unirii de la 1 Decembrie 1918, la data de 24—26 februarie 1919, cînd are loc primul **Congres al învățătorilor români din Transilvania la Sibiu.** După această mare întrunire dăscălească se pun temeliile *Asociației învățătorilor din Transilvania* și a secțiilor ei județene.

(Continuare pe coperta a 3-a)

Gheorghe I. Ioniță

LA LUTTE POUR LA DÉFENSE DE LA TERRE ANCESTRALE, DE L'ENTITÉ NATIONALE ET ÉTATIQUE, UNE CARACTÉRISTIQUE DE LA GLORIEUSE HISTOIRE DU PEUPLE ROUMAIN

Entreprenant une démarche scientifique, l'auteur souligne les principales étapes de la lutte menée par le peuple roumain au cours de son existence millénaire, pour défendre la terre des ancêtres, pour être libre et indépendant, relevant la contribution inestimable du secrétaire général du parti, le camarade Nicolae Ceaușescu à la plus glorieuse époque de notre histoire, appelée avec fierté légitime l'„Epoque Ceaușescu".

Lazăr Vlăsceanu

CRITERIA AND FACTORS INFLUENCING THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN SCHOOL

Resuming the study whose first part was published in no 6 of our magazine, the author deals in detail with three categories of factors that influence the educational impact of the new technologies. These categories are: the educational capacity of the new technologies, their educational efectiveness and the teaching approach.

Николае Митрофан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТА-ТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор аргументирует чрезвычайно важную роль, которую играют развитие и совершенствование педагогических способностей, рост эффективности воспитательно-дидактического поведения в поднятии на новую качественную ступень румынского образования.

В его концепции, количественный и качественный уровень производительности и накоплений по линии различных компонент личности, становится главным показателем уровня развития и функциональности-педагогических способностей, инструментально-операциональная переменная дидактической личности.

(Urmare din pagina 64)

În noile condiții, învățătorii din județul Sălaj se întrunesc la Zalău în ziua de 10 iunie 1919 și înființează secția *Asociația Învățătorilor din Sălaj*, alegînd în fruntea ei pe vrednicul dascăl Emil Pocola. Prin tot ceea ce va întreprinde, aceasta va demonstra că este o continuare demnă a „Reuniunii Învățătorilor Români Sălăjeni".

NOTE

1 „*Sinodul românesc*", Viena, I, 1865, nr. 1 iulie, p. 9—10 și IV, nr. 15, 1872, p. 175.

2 V. Popeangă, *Asociațiile învățătorești din Transilvania din sec. al XIX-lea*, în „Revista de pedagogie", XIII, nr. 1, 1964, p. 77—78.

3 *Proiectul de Statut*, în „Federațiunea", Budapesta, III, nr. 97 (421) din 7 oct. 1870, p. 317 și nr. 98 din 9 oct. 1870, p. 390.

4 Simion Oros, *Schițe din trecutul R.I.R.S.* (1870—1910), în „Gazeta de duminică", VII, nr 29 din 31 iulie 1910, p. 1—3; „*Memorialul jubiliar* 5: *R.I.R.S. 1870—1910*", Șimleu, 1911, p. 14—15: *Almanahul dascălilor noștri* (1919—1934), Zalău, 1936, p. 159.

5 *Statutele Reuniunii învățătorilor români din Selajiu*. în „Federațiunea", Budapesta IV, 1870, nr 92(560) din 16/4 sept. 1871, p. 367—368; nr 93(561) din 20 sept. 1871, p. 371—372.

6 Simion Oros, *Memorialul jubiliar al R.I.R.S. 1870—1910*, Șimleu 1911, p. 23; „*Albina*", Budapesta, an. XI, nr 26 din 14/26 martie 1876, p. 3.

7 Gavril Trifu, *Analele R.I.R.S. 1869—1880*, Gherla, 1880.

8 Simion Oros, *Memorialul* ..., p. 113.

9 Ibid., p. 121—126.

10 Simion Oros, *Almanahul* ..., p. 161, și *Memorialul* ..., p. 70.

11 Octavian O. Ghibu, *Politica școlară a lui Onisifor Ghibu în anii 1910—1914 și învățământul românesc sălăjan*. în Acta Muzei Porolissensis, VII, Zalău, 1983, p. 599—626.

12 Simion Oros, *Almanahul* ... p. 162.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire—Contents—Содержание 7/1986

● Gheorghe Ioniță, La lutte pour la défense de la terre ancestrale, de l'entité nationale et étatique, une caractéristique de la glorieuse histoire du peuple roumain ● Lazăr Vlăsceanu, Critères et facteurs qui influencent l'utilisation des nouvelles technologies dans l'école ● Nicolae Mitrofan, Les aptitudes pédagogiques et l'efficacité de l'activité instructive-éducative ● Vasile Chiș, Résultats d'une recherche de programmation pédagogique assistée par l'ordinateur aux classes d'arithmétique ● Iuliana Maniu, Mariana Goți, L'utilisation des micro-ordinateurs dans l'enseignement de la biologie ● Gheorghe Tomșa, La famille et les aspirations scolaires des élèves ● Maria Ivănescu, L'histoire de la patrie, facteur déterminant de l'éducation patriotique et révolutionnaire des prescolaires ● Felicia Schulz, La méthodologie des cours pratiques en X^e (lycée de mathématiques-physique) ● Maria Pârlea, L'éducation athéiste aux classes de physique ● Maria Duican, L'intégration de la tradition culturelle locale dans le processus d'enseignement ● Toma Mareș, Les activités de vacances, une modalité d'éducation matérialisté-scientifique ● Ivan Ruthner, Corrélations objectives et techniques de travail dans le processus d'enseignement-étude d'une langue moderne ● Elena Simina, Exercices d'écriture pendant les vacances ● Florica Popescu, «Preuves» de compétence et de sens des responsabilités ● Horațiu Judele, Ioan Funariu, L'orientation scolaire et professionnelle, un moyen d'optimiser la formation de la main d'oeuvre ● Marțian Iovan, L'approche systémique de l'orientation scolaire et professionnelle, prémisse théoretique-méthodologique du perfectionnement de cette importante acti ité ● Anton Vasilescu, Session scientifique à Sibiu ● Florica P., La géographie comme discipline d'étude et les commandements sociaux ● Ilie Tudor, L'éducation des élèves dans l'esprit de la paix. M. Zlate, Une prodigieuse activité scientifique et didactique ● Ioan Grozea, Un chercheur et pédagogue éminent ● Viorica Piscoi, Le système du patronnage, une forme de perfectionnement des activités scolaires ● Ananie Fărcaș, La réunion des maîtres d'école roumains de Sălaj (1870—1919). Livres ● Idée

● Gheorghe Ioniță, The struggle for the defense of the homeland, of the national and state entity, a characteristic of the Romanian people's history ● Lazăr Vlăsceanu, Criteria and factors influencing the use of new technologies in school ● Nicolae Mitrofan, The pedagogical aptitudes and the efficiency of the educational activity ● Vasile Chiș, Results of a research into a computer-assisted pedagogical programming of the arithmetic lesson ● Iuliana Maniu, Mariana Goți, The utilization of microordinators in teaching biology ● Gheorghe Tomșa, Family and pupils' aspirations ● Maria Ivănescu, National history, a determining factor in preschool children's education ● Felicia Schulz, The methodology of the practical lessons in the 10th form at the mathematics-physisc secondary school ● Maria Pârlea, The atheistic education at the physics lessons ● Maria Duican, Integrating the local cultural tradition in the educational process ● Toma Mareș, Holidays activities, a means of materialistic-scientifical education ● Ivan Ruthner, Objective correlations and work techniques in teaching-learning a modern language ● Elena Simina, Writing drills for the holidays ● Florica Popescu, Competence and responsibility «tests» ● Horațiu Judele, Ioan Funariu, School and vocational guidance, a means to optimize the training of the labour force ● Marțian Iovan, An improved school and vocational guidance through a systemic approach ● Anton Vasilescu, Scientific session in Sibiu ● Florica P., Teaching geography in keeping with the social needs ● Ilie Tudor, Educating pupils in the spirit of peace ● M. Zlate, A notorious scientifical and didactic activity ● Ioan Grozea, A genuine researcher and teacher ● Viorica Piscoi, The sponsoring system, a means to improve activities ● Ananie Fărcaș, The meeting of the Romanian Schoolmasters in Sălaj (1870—1919) ● Books—Ideas.

Георге Ионицэ, Борьба в защиту прадедовской земли, национальной и государственной сущности — константа румынского народа ● Лазэр Влэсчану, Критерии и факторы, влияющие на социальное использование новых технологии ● Николае Митрофан, Педагогические способности и эффективность вюспитательно-образовательной деятельности ● Василе Киш, Результаты исследования по педагогическому проектированию на ЭВМ по арифметике ● Юлиана Маниу, Мариана Тоци, Использование микрокалькуляторов в преподавании биологии ● Георге Томша, Семья и школьные устремления учеников ● Мария Ивэнеску, История родины — определяющий фактор патриотического и революционного воспитания дошкольных детей ● Феличия Шулц, Методология уроков практических навыков в X классе лицея математики-физики ● Мария Пырля, Использование воспитательных компонент уроков по физике для формирования атеистических убеждений и позиций у учеников ● Мария Дуйкан, Интегрирование местной культурной традиции в процесс образования ● Тома Мареш, Внешкольная деятельность учеников в каникулы, средство научно-материалистического воспитания ● Иван Рутхнер, Объективные корреляции — техника работы в процессе преподавания-обучения иностранного языка ● Елена Симина, Упражнения по чистописанию во время каникул ● Флорика Попеску, «Пробы» компетентности и чувства высокой ответственности ● Хорацию Жуделе, Йоан Фунариу, Школьная и профессиональная ориентация — фактор оптимизации подготовки рабочей силы ● Марциан Иован, Систематическое рассмотрение школьной и профессиональной ориентации — теоретическо-методологическая предпосылка роста этой важной воспитательной деятельности ● Антон Василеску, Научное, торжественное мероприятие в Сибиу ● Флорика Попеску, География в школе — на уровне социальных требований ● Илие Тудор, Использование проблематизации в формировании сознания мира у учеников ● М. Злате, Широкая научная и дидактическая деятельность ● Иоан Гроза, Истинный исследователь и педагог ● Виорика Писой, Система шефства — форма совершенствования школьной деятельности ● Анание Фэркаш, Встреча румынских сэлажских преподавателей (1870—1919) ● КНИГИ-ИДЕЙ

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 61 782 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

I 4161

I 4160

Revista de PEDAGOGIE

8

anul XXXV

august 1986

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Permanență și continuitate — dimensiuni fundamentale ale istoriei poporului român
- Perspective de abordare a personalității. Implicații teoretice și practice
- Pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie
- Creativitatea grupului pedagogic, componentă a stilului educațional
- Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu
- Un proiect al programei de educație politică și moral-cetățenească a elevilor

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 8/1986

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P, O Box 12—201, telex 10376 București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

MARIA CRISTEA, DUMITRU IURA, GHEORGHE LAZIN — Permanență și continuitate — dimensiuni fundamentale ale istoriei poporului român 1
RODICA COSTACHE, ADRIAN LEONTE — Educația moral-civică a copiilor — obiectiv central al Organizației Șoimii Patriei și Organizației Pionierilor 4

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ, PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

M. ZLATE — Perspective de abordare a personalității. Implicații teoretice și practice 7
GHEORGHE DASCĂLU, IOAN MĂRCUȘANU — Aspecte ale pregătirii și integrării profesionale a elevilor liceului pedagogic 11
VASILE FETESCU — Pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie 15
VASILE POPEANGĂ — Creativitatea grupului pedagogic, componentă a stilului educațional 18

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

VIOREL SARCA — Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu 21
IOAN SIMA — Cerințe psihopedagogice indispensabile adaptării elevilor la cerințele școlii 27
PETRE TUDOSE — Lectura suplimentară a elevilor — prioritate a activității didactice 29
ION ZĂULEAN — Imperativul sintezei în predarea-învățarea istoriei 33
ELENA JELEZNIAC — Resurse ale educației estetice în predarea limbii și literaturii române 37
DOINA BUȘNEAG — Posibilitatea proiectării științifice a activităților din grădiniță 39
ELENA MACAVEI, OLGA POPESCU — Jocul și munca. Rolul lor în maturizarea psihosocială a copiilor și adolescenților 42

PUNCTE DE VEDERE

ELENA BĂRBULESCU, IOAN JINGA, ION NEGREȚ, DUMITRU STOICA — Un proiect al programei de educație politică și moral-cetățenească a elevilor 46
EUGEN NOVEANU — Direcții de perfecționare a predării limbilor moderne în liceu 53

DEZBATERE

GHEORGHE GAFENCU, PETRU BEJENARU — Acțiunea de patronare — coordonată de bază în perfecționarea procesului de învățămînt 56

ANUL INTERNAȚIONAL AL PĂCII

SIDONIA SIMIONESCU — Educația pentru pace: participare, angajare, creativitate 60

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

PATIȚA SILVESTRU — Contribuția asociației „Astra" la educația poporului și dezvoltarea învățămîntului românesc 62

Cărți — Idei

PETRE BĂRBULESCU — Experiență — profesie — eficiență 6
ALEXANDRINA SĂCĂLUȘ — Competența informațională .. 59
ALEXANDRINA PÂRVU — Zilele învățămîntului maramureșan 14

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE. Anul XXXV. Nr. 8/august 1986

Permanență și continuitate — dimensiuni fundamentale ale istoriei poporului român

Prof MARIA CRISTEA,
Inspector general școlar
prof. DUMITRU IURA,
Inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Satu Mare
muzeograf GHEORGHE LAZIN
Muzeul Județean din Satu Mare

POPORUL ROMÂN ANIVERSEAZĂ ÎN ACEST AN, AN DE ÎNCEPUT AL CELUI DE-AL 8-LEA CINCINAL, 2500 DE ANI DE ATESTARE DOCUMENTARĂ A EXISTENȚEI SALE, moment de cea mai mare însemnătate în istoria țării, cu adînci rezonanțe în conștiința națiunii noastre socialiste, precum și 600 de ani de la urcarea pe tronul Țării Românești a domnitorului Mircea cel Mare.

Aceste evenimente au loc în condițiile în care întreaga țară, într-o atmosferă de puternic entuziasm a sărbătorit 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român, în condițiile amplificării eforturilor tuturor oamenilor muncii, sub conducerea încercată a comuniștilor, în frunte cu secretarul său general, președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pentru înfăptuirea istoricelor hotărîri ale celui de-al XIII-lea Congres al partidului, cu rezultate superioare în toate domeniile vieții economico-sociale.

În cuvîntarea de la 8 Mai din acest an, care a avut loc la București, cu prilejul marii sărbători — 65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român — tovarășul Nicolae Ceaușescu a relevat într-o profundă și cuprinzătoare viziune dialectică drumul de luptă, de jertfe și victorii străbătut în fruntea poporului de partidul revoluționar al clasei muncitoare, bogata și glorioasa sa istorie, parte integrantă a marii istorii românești.

Prin sublinieri și aprecieri de mare profunzime, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu *prezintă o perspectivă luminoasă și asupra istoriei; este ilustrată încă o dată concepția conducătorului partidului și statului nostru privind unitatea dialectică dintre trecutul de luptă al poporului, prezentul și viitorul său, înțelegerea acestei unități avînd un rol major în cunoașterea și interpretarea fenomenelor istorice.*

„Mișcarea muncitorească și partidul nostru-subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — s-au născut o dată cu apariția clasei muncitoare și pătrunderea ideilor socialismului științific în țara noastră, dar rădăcinile sale, ca ale unui stejar secular, sînt ancorate adînc în pămîntul strămoșesc, în istoria de peste 2500 de ani a dacilor pe care Herodot îi caracterizează drept „cei mai viteji și mai drepți dintre traci". Setea de libertate și dreptate ne-au lăsat-o moștenire înaintașii, care s-au luptat cu Darius, cu mulți împărați romani, apoi, după o conviețuire îndelungată cu romanii și nașterea poporului român — cu mulți alți cotropitori din timpul migrațiilor barbare, iar odată cu dezvoltarea formațiilor statale și a celor trei principate — Țara Românească, Moldova și Transilvania — cu imperiile otoman, țarist și habsburgic".

În spiritul novator și profund științific al cuvîntării secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul aniversării a 65 de ani de la făurirea P.C.R. se înscrie și *Planul de măsuri adoptat la Ședința Comitetului Politic Executiv al Comitetului Central al partidului*, care a avut loc sub înalta președinție a tovarășului Nicolae Ceaușescu, la 9 Mai 1986, privind aniversarea a 2500 de ani de la primele lupte ale poporului geto-dac pentru libertate și independență.

Geto-dacii, acest străvechi popor al antichității, creatori ai uneia dintre marile civilizații ale lumii antice, care formau o unitate organică, și făceau parte din marea familie a tracilor, au intrat pentru prima oară în lumina izvoarelor scrise acum 2500 de ani. Herodot, părintele istoriei, îi descrie,

făcînd referire la expediția regelui persan Darius împotriva sciților din zona nordestică a Mării Negre, din anul 514 înaintea erei noastre, ca pe „cei mai viteji și mai drepți dintre traci", adăugînd apoi că ei *(geto-dacii)*, făceau parte din neamul tracilor, cel mai numeros după cel al indienilor, care *„dacă ar avea o singură conducere și s-ar înțelege între ei, ar fi (...) de neînfrînt și cu mult mai puternici dintre toate semințiile pămîntului"*.

Alături de întreg poporul român, locuitorii județului Satu Mare, văd în această aniversare un minunat prilej de a-și spori eforturile pentru valorificarea moștenirii istorice, pentru o mai aprofundată cunoaștere a trecutului de luptă, pentru intensificarea activității politico-educative de formare a omului nou, mai ales a tinerei generații, și în același timp de o și mai puternică mobilizare în înfăptuirea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism, pentru asigurarea continuității procesului revoluționar în patria noastră spre piscurile luminoase ale celei mai înaintate și drepte orînduiri — comunismul.

Meleagurile sătmărene, scăldate de rîul cu nume dacic Someșul *(Samus)*, păstrează unul dintre cele mai vechi tezaure ale vieții și civilizației românești, zestre nepieritoare transmisă nouă din generație în generație pînă astăzi. Cercetările arheologice efectuate pe teritoriul județului nostru după 23 August 1944, dar mai ales cu începere din anul celui de-al IX-lea Congres al partidului, în anii pe care cu legitimă mîndrie îi denumim — EPOCA CEAUȘESCU — au scos la lumină dovezi arheologice incontestabile care relevă permanența și continuitatea românilor în acest colț de țară.

Prin poziția sa geografică, prin varietatea bogățiilor solului și subsolului, actualul teritoriu al județului Satu Mare a oferit condiții prielnice de viață oamenilor. Astfel, *numeroasele vestigii arheologice descoperite în zona de Nord-Vest a României, dovedesc o permanentă locuire aici, începînd cu cele dintîi manifestări ale omului, respectiv epoca pietrei cioplite sau paleoliticul. Aceste urme de viață vor fi apoi tot mai numeroase în epoca pietrei șlefuite — neoliticul, sau în epoca bronzului, atunci cînd aceste teritorii vor fi locuite de traci, din numeroasa familie a acestora desprinzîndu-se tracii nord-dunăreni, pe care* Herodot *îi va menționa sub numele de geto-daci.*

Din perioada istorică de sfîrșit a secolului VI î.e.n., atunci cînd se petrec cele relatate de Herodot, *geto-dacii de pe aceste meleaguri sînt cunoscuți prin splendidele vestigii de la Sanislău, Ghenci, Dindești, Carei.* Astfel, la Sanislău a fost descoperit un întins cimitir de incinerație, cu un bogat inventar metalic (cuțitașe din fier, ace de bronz și fier, mărgele, brățări etc.); *ceramica descoperită este lucrată cu roata și cu mîna. Din perioada următoare, secolele IV—II î.e.n. dacii din această zonă sînt bine cunoscuți: alături de așezări, cimitire, apar acum și monedele acestora descoperite fie în tezaure (Turulung, Mediașu Aurit, Satu Mare)*, fie izolate.

În secolul I î.e.n. geto-dacii vor cunoaște epoca de maximă înflorire a culturii lor materiale și spirituale, civilizația acestora din perioada Burebista-Decebal (82 î.e.n.—106 e.n.), marcată și de constituirea statului dac centralizat și independent, este comparabilă cu strălucitoarele civilizații ale antichității. Descoperirile de la Lazuri, Acîș, Satu Mare, Mediașu Aurit, Apa, pentru a enumera doar cîteva la număr, demonstrează apartenența acestui teritoriu statului dac.

Anul 106 e.n. marchează transformarea Daciei, **dar nu a întregului teritoriu**, *în provincie romană;* viața dacilor însă nu se încheie aici, dimpotrivă, **în istoria lor începe acum un nou capitol, acela al romanizării. Din împletirea celor două civilizații, se va naște un nou popor, poporul român și limba română.**

> „**Documentele istorice** — subliniază tovarășul **Nicolae Ceaușescu** — **descoperirile arheologice atestă faptul că pe teritoriile de bază ale vechii Dacii s-a accentuat procesul de formare și dezvoltare a poporului român, acesta continuîndu-și aici existența neclintit, muncind și creînd, pășind mereu înainte pe calea progresului și civilizației.**"

În perioada ocupației romane la nord de Dunăre, zona județului Satu Mare este locuită de puternice comunități dacice, cunoscute în istoriografia modernă sub numele de **dacii liberi**, *fapt demonstrat printre altele de cele peste 30 de așezări și descoperiri, dintre care se detașează cele de la Mediașu Aurit, Lazuri, Satu Mare, Orașu Nou* etc.

Din perioada secolelor VIII-IX, descoperirile arheologice numeroase atestă, cu certitudine, *existența pe aceste meleaguri a românilor, care intrînd în noua epocă a dezvoltării lor, epoca feudală, vor trece la organizarea politică de tip superior — statul.* Dintre numeroasele descoperiri, o menționăm doar pe aceea din localitatea Lazuri, unde cercetările arheologice au scos la iveală o întinsă așezare din secolele VIII-IX e.n.

Evul mediu marchează o nouă etapă în dezvoltarea poporului român. *La sfîrșitul secolului al IX-lea și începutul celui următor Cronica notarului anonim de la Curtea regelui Bela al III-lea menționează* **pentru zona de vest și de nord-vest a României, voievodatul condus de Menumorut, care avea o puternică cetate la Satu Mare — Castrum Zotmár.**

În evul mediu lupta poporului nostru pentru dreptate socială și națională, unitate și independență va constitui o coordonată permanentă a istoriei. La toate aceste evenimente vor participa și locuitorii de pe aceste meleaguri, ceea ce dovedește *legăturile*

existente între românii de pe ambele versante ale Carpaților, **bogatele tradiții ale sătmărenilor pentru apărarea gliei strămoșești, pentru dreptate și libertate, pentru unitate și independență.** Relevante vor rămîne de-a pururi *luptele duse pentru scuturarea exploatării din anii: 1380, 1437, 1514, 1703, 1711 sau 1784, precum și prezența aiei a realizatorului unirii de la 1600 — Mihai Viteazu.* Secolul al XIX-lea a marcat intrarea țării noastre într-o nouă etapă a dezvoltării sale; *evenimentele din 1821, 1848, 1859, 1877 au precedat realizarea visului secular al românilor — formarea statului național unitar român, la 1 Decembrie 1918, eveniment la care sătmărenii, prezenți nu numai prin delegații lor aleși, și-au făcut din nou simțită prezența activă la marile evenimente ale istoriei naționale.*

„Desfășurarea evenimentelor istorice — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — demonstrează în modul cel mai categoric faptul că unirea nu a fost efectul unei întîmplări, rodul unei simple conjuncturi favorabile sau al înțelegerilor intervenite la masa tratativelor, ci rezultatul luptei hotărîtoare a celor mai largi mase ale poporului, un act de profundă dreptate națională, realizarea unei concordanțe legice între realitatea obiectivă și drepturile inalienabile ale poporului, pe de o parte, și cadrul național cerut cu stringență de aceste realități."

Făurirea Partidului Comunist Român în mai 1921, a marcat ridicarea pe un plan superior, în noile condiții ale dezvoltării României, lupta de eliberare socială și națională. Moștenitoare a unor bogate și eroice tradiții, mișcarea muncitorească, revoluționară, partidul comunist, și-a asumat misiunea istorică, de a apăra interesele naționale, independența și suveranitatea țării și totodată de a lichida pentru totdeauna asuprirea și exploatarea burghezo-moșierească, de a realiza o societate a dreptății sociale și naționale, societatea socialistă.

Sub conducerea P.C.R. a fost organizată cea mai profundă și răscolitoare revoluție din istoria românilor — revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă de la 23 August 1944 — care a deschis calea unor profunde transformări revoluționare, democratice, în patria noastră.

În întregul proces revoluționar, inaugurat de marele act istoric de la 23 August 1944, de victoria revoluției, *Partidul Comunist Român a avut rolul hotărîtor. Sub conducerea sa, România a străbătut într-o perioadă scurtă, de peste 40 de ani, mai multe etape istorice;* în șirul acestor ani distingîndu-se epoca de mari împliniri, deschisă, ca un arc luminos peste țară, de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român — **Epoca Nicolae Ceaușescu.**

Profundul spirit revoluționar, dragostea dovedite patriei și poporului, înaltul umanism al partidului nostru, se vădesc în marile înfăptuiri ce au schimbat din temelii înfățișarea țării, în marile coordonate ale progresului și civilizației pe care s-a înscris România.

Implicată profund în educarea patriotică, revoluționară a tinerilor generații, școala sătmăreană realizează, prin conținutul procesului instructiv și prin ample manifestări de comemorare și evocare, cinstirea, așa cum se cuvine, a măreților evenimente politice și istorice aniversate în acest an.

Au fost și vor fi organizate, în continuare, expuneri, simpozioane, sesiuni de referate, programe artistice omagiale, întîlniri cu profesori universitari de la catedrele de istorie de la Universitatea din Cluj-Napoca și București. Vom menționa numai cîteva acțiuni, organizate la nivel județean, care au marcat sărbătorirea acestor evenimente: simpozioanele organizate cu profesorii de științe sociale și de alte specialități pe temele: „Permanență, continuitate și unitate — dimensiuni fundamentale ale istoriei poporului român."; „Concepția Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind prezența activă a poporului român în istoria universală"; „Orientări și tendințe în istoriografia contemporană privind unele evenimente de referință ale istoriei poporului român"; „65 de ani de la făurirea Partidului Comunist Român", precum și comunicările și referatele prezentate în cadrul celei de-a VII-a ediții a „Zilelor educației și învățămîntului sătmărean".

Perioada vacanței de vară a constituit prilej de intensificare a activităților de educare patriotică a elevilor, în cadrul cluburilor de vacanță organizate în unitățile de învățămînt și casele pionierilor și șoimilor patriei, în taberele școlare, taberele de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei, unde s-au organizat concursuri, expuneri și dezbateri pe teme din istoria patriei, vizite la muzeele și casele memoriale, excursii pe itinerare istorice, vizionări și dezbateri de filme istorice. Un mare număr de cadre didactice și elevi au fost antrenați la expediții pe teme istorice și la continuarea lucrărilor pe șantierele de cercetări arheologice de la Acîș, Carei, Cămin, Căpleni, Culciu Mare, Lazuri.

Toate aceste acțiuni sînt dedicate aniversării a **2500 de ani de la primele lupte ale getodacilor pentru libertate și independență, a 600 de ani de la urcarea pe tronul Țării Românești a domnitorului Mircea cel Mare,** și, evident, **cinstirii Partidului Comunist Român pe cea de-a 65-a treaptă a istoriei sale.**

Ele au menirea să asigure cunoașterea temeinică a istoriei de început a poporului și patriei noastre, continuitatea și lupta neîntreruptă pentru menținerea ființei naționale dar, mai ales, **cunoașterea și înțelegerea profundă a istoriei care se făurește sub ochii noștri și prin noi — istoria demnității, libertății și independenței națiunii noastre socialiste.**

Educaţia moral-civică a copiilor — obiectiv central al Organizaţiei Şoimii patriei şi ai Organizaţiei Pionierilor

Prof. RODICA COSTACHE
vicepreşedinte C.N.O.P.
prof. ADRIAN LEONTE
Instructor C.N.O.P.

În cadrul educaţiei comuniste multilaterale a tinerei generaţii, organizaţiilor de copii din patria noastră le revin responsabilităţi deosebite. Acţionînd pentru înfăptuirea Programului partidului, a hotărîrilor Congresului al XIII-lea al P.C.R., în spiritul orientărilor şi indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretar general al partidului Organizaţia Şoimii Patriei şi Organizaţia Pionierilor desfăşoară o intensă activitate de educaţie moral-civică a şoimilor patriei, pionierilor şi şcolarilor, în scopul formării la aceştia a conştiinţei şi conduitei moral-civice specifice omului nou, constructor al socialisumului şi comunismului în România.

Proces continuu şi unitar, care se realizează pe parcursul întregii vieţi a omului, educaţia moral-civică a personalităţii începe de la cea mai fragedă vîrstă şi angajează toţi factorii educaţionali — familie, şcoală, organizaţii de copii şi tineret etc. În strînsă colaborare cu aceştia Organizaţia Pionierilor şi Organizaţia Şoimii Patriei se preocupă de formarea conştiinţei morale comuniste a copiilor, de cultivarea deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită moral-civică şi dezvoltarea trăsăturilor de voinţă şi caracter ale acestora. În acest sens o importanţă deosebită este acordată cunoaşterii conceptelor, normelor şi teoriilor moral-civice şi principiilor moralei comuniste, stimulării adeziunii sufleteşti la recomandările normelor morale, procesului de transformare a cunoştinţelor în convingeri şi sentimente, deprinderi şi obişnuinţe.

Utilizînd concomitent şi în corelaţie metodele generale de educaţie, cum sînt cea a convingerii, exerciţiului şi evaluării, dar adaptate la specificul educaţiei moral-civice, îndrumătorii grupelor de şoimi ai patriei şi comandanţii-instructori de pionieri angajează complex capacităţile cognitive, afectivitatea şi conduita copiilor. Totodată, cînd vîrsta copiilor o permite, aceştia sînt antrenaţi la propria lor formare etică şi civică prin problematizare, modelare, învăţare prin descoperire, mijloace audio-vizuale.

Procedeele cele mai eficiente şi cel mai frecvent folosite sînt exemplul, evidenţierea prin „banca de onoare", popularizarea la gazeta „Semafor", la panourile „Urmaţi-le exemplul", „Şoimii patriei cinstesc patria şi partidul", Panoul onoarei, hărniciei şi sîrguinţei pionereşti, aprecierea verbală în faţa grupei, detaşamentului sau unităţii, recompensa prin distincţii pe genuri de activităţi, insigne, trese, titluri, diplome, convorbirea etică, dezbaterea etică, analiza în grupă sau detaşament, studiul de caz ş.a.

O atenţie deosebită este acordată formării şi dezvoltării sentimentelor de dragoste faţă de patrie, partid şi popor. „Codul etic al pionierului", elaborat pe baza „Codului principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste", precizează, la capitolul I, că „îndatorirea supremă a pionierului este aceea de a iubi cu ardoare patria socialistă, punînd mai presus de orice interesele ţării". În scopul identificării copiilor cu fiinţa naţională, grupele de şoimi ai patriei, detaşamentele şi unităţile de pionieri organizează acţiuni de o mare diversitate şi complexitate. Activităţi care generează momente de înaltă intensitate a trăirilor patriotice se desfăşoară în toate localităţile ţării în cadrul acţiunilor „Tot înainte" şi „Patrie română — ţară de eroi". Cu prilejul spectacolelor-evocare, al manifestărilor cultural-educative omagiale, al vizitelor la muzee, case memoriale, monumente şi locuri istorice, al concursurilor-întîlnirilor cu specialişti, cu veterani de război, este sădită în conştiinţa tinerei generaţii dorinţa de a cunoaşte cît mai bine istoria patriei, de a respecta eroii neamului, de a participa în mod direct la valorificarea tradiţiilor. Mobilizarea pionierilor la îmbogăţirea colţurilor muzeistice şi documentare şcolare, a paginilor de monografii ale localităţilor, la îngrijirea locurilor şi monumentelor istorice potenţează unul dintre aspectele fundamentale ale educaţiei patriotice: asimilarea realizărilor materiale înfăptuite în decursul veacurilor şi a structurii sufleteşti a poporului, a vieţii spirituale şi morale. Studiind istoria şi realizînd obiectivele acţiunii „Patrie română — ţară de eroi", pio-

nierii retrăiesc procesul înfăptuirilor materiale și spirituale, al îmbogățirii personalității umane, se formează ca oameni care, admirînd vitejia și hărnicia înaintașilor, îi continuă prin fapte de o calitate nouă, ridicînd tot mai sus edificiul patriei, împletesc cultul trecutului cu simțul acut al prezentului și cu proiectele viitorului.

Cinstind memoria tuturor acelora care prin jertfa și lupta lor au pus bazele trainice ale noii noastre societăți, Organizația Pionierilor formează în rîndul tinerei generații dimensiunea transformărilor revoluționare din România socialistă de astăzi. Cunoașterea prezentului socialist, a realizărilor contemporane se realizează prin vizitarea unităților industriale și agricole, întîlniri cu oameni ai muncii fruntași în producție, prin studierea documentelor de partid și de stat și dezbaterea semnificației lor în cadrul informărilor politice, al cercurilor și cluburilor de dezbateri politico-ideologice. La formarea și educarea conștiinței socialiste, revoluționare a copiilor contribuie în aceeași măsură întîlnirile acestora cu membrii colectivelor de propagandiști, organizarea expozițiilor documentar-științifice și de carte social-politică, emisiunile stațiilor de radioamplificare din școli, concursurile „Cine știe răspunde".

Formarea profilului moral-spiritual și a trăsăturilor caracterologice ale omului cetățean și patriot, constructor al unei lumi noi se realizează educînd copiii să trăiească patriotismul de fiecare clipă al actelor lor. La vîrsta pionieriei patriotismul se exprimă, în primul rînd, prin preocuparea permanentă a copiilor de a-și ridica necontenit nivelul pregătirii școlare. Formarea responsabilității față de munca proprie și colectivă, educarea în spiritul aprecierii muncii ca singură sursă de bunuri materiale și spirituale începe, ca și în cazul formării și dezvoltării sentimentelor patriotice, încă din grădiniță. Dacă educația patriotică necesită lecturi ale unor texte cu tematică adecvată și folosirea unui bogat material audio-vizual, educarea prin muncă și pentru muncă presupune o intensă activitate practică în cercurile aplicative și în „Atelierele fanteziei". Mare valoare educativă are, în acest sens, concursul „Ce pot face două mîini dibace", care, împreună cu acțiunile de autogospodărire, de recoltare a plantelor medicinale și de cunoaștere nemijlocită, la locul de muncă al părinților, a unor profesii și meserii contribuie la cultivarea dragostei copiilor față de muncă.

Situația de școlar, activitatea de învățare generează un nou mod de gîndire și acțiune, creează nevoia raportării copilului față de învățătură și contribuie la dezvoltarea morală a acestuia.

Pentru obținerea unor rezultate mereu mai bune în pregătirea școlară, consiliile și comandamentele pionierești organizează, trimestrial, analize ale situației la învățătură care angajează întregul detașament atît la dezbaterea cauzelor insuccesului școlar, dacă sînt cazuri în detașament, cît și la găsirea soluțiilor de generalizare a exemplului pozitiv. Alături de activitatea de colectare și valorificare a materialelor refolosibile, de muncă în agricultură, îndeosebi în timpul campaniilor de toamnă și de participare la cercurile științifice și tehnico-aplicative, pregătirea zilnică a temelor se constituie într-un extrem de util exercițiu pentru viitoarea integrare a copiilor în amplul efort creator de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în România.

Formarea la copii a obișnuințelor de conduită morală și a trăsăturilor pozitive de caracter angajează Organizația Șoimii Patriei și Organizația Pionierilor într-o activitate continuă în care colaborarea cu familia și școala sînt indispensabile. În grădiniță, șoimii patriei primesc îndrumări referitoare la „ce e bine" și „ce e rău" și sînt ajutați să capete deprinderi comportamentale elementare: să salute, să mulțumească etc. Eficiența educativă este generată, la această vîrstă, de puterea exemplului adultului, de supravegherea și exercițiul permanent.

Dobîndirea statusului de școlar și pionier îmbogățește conținutul cunoștințelor morale ale copiilor cu noi valori, în special în latura decodificării semnificațiilor politice ale cerințelor etice. Cunoașterea Regulamentului școlar, a Statutului Organizației Pionierilor și Angajamentului pionierului atrage după sine datoria morală. Preocuparea dominantă a comandantului-instructor de detașament rămîne însă formarea reprezentărilor morale și exersarea normelor elementare de conduită. Se consolidează acum trăsături morale cum sînt: spiritul de colaborare, solidaritatea, încrederea în colegi, prietenia. La clasele V—VIII, după rostirea și semnarea „Legămîntului pionierului", accentul cade pe stabilirea unui sistem de valori și norme morale. La pionierii din ciclul gimnazial crește rolul comandamentelor pionierești în coordonarea activității detașamentelor și unităților. Copiii sînt preocupați de autoperfecționarea morală și utilizează cu eficiență „Codul etic al pionierului", volumele din seria „Termeni de etică pentru pionieri", articolele din revista și almanahul „Cutezătorii", lecturile, emisiunile de la radio și televiziune. Un loc important ocupă preocuparea pentru formarea opiniei colectivului, antrenarea acestuia la combaterea atitudinii de lene, nepăsare, a abaterilor de la disciplina școlară. Activitățile cuprind o gamă largă de acțiuni, de la dezbateri pe marginea drepturilor și îndatoririlor școlare și pionierești, la concursuri gen „Codul etic în acțiune" și studii de caz.

Formarea conștiinței și conduitei moral-civice presupune totodată și antrenarea pionierilor la acțiuni cetățenești, acțiuni de cunoaștere a normelor de conviețuire socială, a legilor țării și deprinderea lor cu respectarea acestora. În acest scop, în municipii și orașe s-au constituit asociațiile „Micii ce-

tăteni", care și-au asumat sarcina menținerii curățeniei în cartiere, întreținerea spațiilor verzi și a locurilor de joacă, păstrarea de către copii a ordinii și disciplinei.

Pentru cunoașterea legilor țării, la nivelul detașamentelor și unităților se organizează întîlniri ale pionierilor cu „brigada civică", formată din juriști, lucrători ai organelor de procuratură și miliție, părinți, care prezintă aspecte ale legislației socialiste, răspund întrebărilor copiilor, analizează cazurile de abatere de la disciplină. Experiența acumulată la aceste întîlniri este valorificată de membrii cercurilor „Prietenii juristului", prin contribuția cărora pionierii sînt informați curent cu normele de conduită civică pe care trebuie să le cunoască și să le respecte.

Lunar, la nivelul detașamentelor, se organizează acțiuni de sărbătorire a unor evenimente importante din viața colectivelor pionierești, cum sînt zilele de naștere ale copiilor, primirea buletinelor de identitate ș.a. Pionierii care s-au remarcat prin rezultate foarte bune în activitatea școlară și pionierească ori au săvîrșit fapte de cutezanță sînt evidențiați în fiecare an, la nivel județean și republican, în cadrul acțiunii „Fapte deosebite pionierești".

În structura personalității omului societății noastre concepția materialist-științifică și umanist-revoluționară ocupă un loc de importanță deosebită. Dispunînd de căi și modalități specifice precum cercurile științifice, brigăzile științifice, cercurile și cluburile „Prietenii adevărului științific", Organizația Pionierilor consolidează, aprofundează, îmbogățește și diversifică cunoștințele despre lume și societate dobîndite de elevi în școală, formează convingeri și atitudini înaintate, îmbogățește viața spirituală a copiilor cu valorile reprezentative ale culturii și civilizației. Detașamentele și unitățile de pionieri organizează întîlniri cu personalități ale științei și culturii, vizite la institute de cercetări, muzee, observatoare astronomice, planetarii, întîlniri cu brigăzile științifice, cadrane științifice, expuneri ilustrate cu mijloace audio-vizuale, dezbateri, concursuri, jurnale vorbite și ilustrate etc.

În sistemul dinamic al educației politico-ideologice, comuniste, revoluționare Organizația Șoimii Patriei și Organizația Pionierilor alătură contribuțiile proprii acelora ale tuturor factorilor educaționali, pentru asigurarea viziunii clare a perspectivei și continuității acesteia sub conducerea unitară a Partidului Comunist Român.

Experiență-profesie-eficiență*

SEMNALĂM ca un eveniment editorial important apariția în prestigioasa colecție „Știința pentru toți" a lucrării elaborate de prof. dr. Constantin Preda privind rolul experienței în pregătirea profesională și sporirea eficienței învățămîntului de toate gradele și a producției.

Beneficiar al unei îndelungate experiențe în domeniul învățămîntului privind pregătirea profesională, cercetător experimentat și pasionat, autor a numeroase studii și articole în presa de specialitate, Constantin Preda a valorificat preocupările sale didactice și științifice în lucrări de sinteză de referință ca: *Pedagogia și activitatea productivă (optimizarea pregătirii pentru activitatea productivă)*, București, E.D.P., 1977; *Formarea și pregătirea profesională în procesul muncii*, București, E.D.P., 1980 etc. Cartea la care ne referim acum încununează o altă fațetă a pregătirii profesionale, *tratarea unitară a căilor de formare a experienței în muncă, a structurii experienței necesare în scopul exercitării profesiilor la nivelul exigențelor actualului stadiu de dezvoltare a societății noastre*, aspect ce apare pentru prima dată ca cercetare științifică sistematică în literatura de specialitate.

Încercînd să descifrăm mesajul de ansamblu al lucrării, avem în vedere în primul rînd că experiența reprezintă totalitatea cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare pe care oamenii le obțin în procesul practicii social-utile.

Tot în această ordine de idei sîntem întru totul de acord cu aprecierile autorului că „experiența în procesul muncii nu poate fi contrapusă științei, mentalității și atitudinii științifice, ci trebuie analizată în ansamblul aprofundării științifice a realității". Tocmai de aceea, conchide autorul, *este necesar să fie cunoscute temeinic căile, formele, metodele și procedeele de însușire a experienței profesionale* în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane și ale realităților actuale ale etapei de construcție a socialismului în țara noastră.

Pornind de la acest concept autorul nu se mărginește să discute la modul general despre experiența profesională, ci urmărește să analizeze problematica asigurării experienței necesare în concordanță cu cerințele actuale ale activității de producție și social-culturale, reușind să determine — pe baza unor criterii științifice — necesarul de experiență profesională, căile, formele și metodele de realizare a acestui necesar. De asemenea, ni se pare îndreptățită aprecierea autorului că *experiența în producție constituie o componentă a avuției naționale*, unul din elementele importante ale resurselor potențialului creator al societății.

Cel de-al doilea concept cu care operează autorul în lucrare — *eficiența învățămîntului* — duce în mod logic la necesitatea elaborării unor strategii și modalități concrete în planul pregătirii profesionale, în scopul sporirii productivității muncii, al eficienței productive, a ridicării continue al nivelului calitativ al produselor.

Este cunoscut faptul că domeniul principal de afirmare a unui sistem politic-economic îl constituie eficiența în toate domeniile activității umane, raportul între eforturile depuse într-o anume activitate și rezultatele obținute. Eficiența economică joacă în socialism un rol determinant, o însemnătate primordială, societatea fiind interesată în utilizarea cît mai eficientă a resurselor materiale, financiare și umane de care dispune, în scopul accelerării progresului economico-social. În acest sens vorbim despre eficiența economică a investi-

Prof. dr.
PETRE BĂRBULESCU

(Continuare în p. 45)

*Constantin Preda, *În lumea profesiilor (experiență—condiție a eficienței)*, Editura științifică și Enciclopedică, București, 1986.

Perspective de abordare a personalității. Implicații teoretice și practice

M. ZLATE

ÎN ANALIZA ȘI INTERPRETAREA CONCRETĂ A UNEI REALITĂȚI, oricare ar fi ea (fizică, umană, socială etc.), o mare importanță o are concepția, teoria de la care se pornește, care este acceptată și transpusă în practica cercetării sau acțiunii sociale. Această afirmație este cu atît mai adevărată atunci cînd avem în vedere o realitate atît de complexă și dinamică cum este personalitatea umană. Iată de ce ne propunem ca în acest studiu să facem o trecere în revistă a principalelor perspective de abordare a personalității, stăruind asupra implicațiilor lor teoretice și practice.

În evoluția ideilor, concepțiilor și teoriilor asupra personalității, patru perspective sau modalități de abordare ni se par a se fi conturat mai pregnant pînă în momentul de față.

Perspectiva atomistă bazată, pe de o parte, pe descompunerea personalității în elementele sale componente în vederea studierii legităților lor de funcționare iar, pe de altă parte, pe descoperirea elementului primar, ultim sau constituantului fundamental al acesteia. Concepția behavioristă asupra personalității umane, deși tindea spre surprinderea omului integral, în cele din urmă recurgea la studierea unora dintre funcțiile particulare ale acestuia (gesturi, vorbire, obiceiuri), ajungîndu-se în felul acesta la pulverizarea unității și integralității personalității într-o multitudine de elemente sau părți constituante. La fel, unele „tipologii", mai ales cele constituționale, prin încercarea de a identifica doar un singur element morfologic, considerat ca fiind esențial, sărăceau și goleau personalitatea atît de bogăția și varietatea componentelor sale, cît și de diversitatea relațiilor dintre acestea. O asemenea modalitate de abordare a personalității a fost practicată nu doar pe la începuturile psihologiei științifice, ci s-a continuat pînă în zilele noastre. Dacă vom deschide un manual oarecare de psihologie, la capitolul „Personalitate" vom întîlni cîteva informații introductive generale, apoi tratarea separată și oarecum în sine a celor trei elemente componente ale personalității (temperament, aptitudini, caracter). „Analiza funcțională a diferitelor elemente luate separat dă rezultate pozitive numai atunci cînd ni le reprezentăm (sau cînd le considerăm) ca verigi intermediare ale unui *întreg* indivizibil"[1]. Din păcate, tocmai acest lucru lipsește interpretării atomiste, ea rămînînd tributară diviziunii excesive a elementelor și separatismului acestora.

Perspectiva structurală pornește nu de la parte, ci de la întreg, nu de la elementele componente, ci de la modul lor de organizare, aranjare, ierarhizare în cadrul sistemului sau structurii globale. Psihologia configurațională (gestaltistă) sau cea organismică, de exemplu, concepeau personalitatea ca fiind o structură globală, unitară, ce dispune de subsisteme integrate, astfel încît ceea ce se petrece într-o parte a structurii influențează ceea ce se va petrece într-o altă parte a ei. Personalitatea este interpretată în termeni de trăsături sau de factori. Interesează însă nu trăsăturile sau factorii în sine, ci modul lor de corelare. Din perspectiva acestei modalități interpretative, personalitatea devine „un *ansamblu* de trăsături" sau o „*configurație* de trăsături". În acest sens este celebră definiția dată personalității de Guilford, sub influența lui Prince (1924): „Personalitatea unui individ este o *configurație specifică* de trăsături"[2]. Unicitatea și originalitatea personalității provine nu din natura, felul sau numărul trăsăturilor, ci din modul concret de organizare, structurare și interrelaționare a acestora. Perspectiva structurală asupra personalității este superioară celei atomiste din cel puțin două puncte de ve-

dere: în primul rînd, ea subliniază caracterul *unitar* şi *global* al personalităţii apărut ca urmare a interacţiunii părţilor sau elementelor sale componente; în al doilea rînd, ea sugerează *dinamica* acestui întreg tocmai datorită modului concret şi diferit de structurare şi evoluţie în timp a elementelor componente. Kurt Lewin, unul dintre promotorii acestei perspective, desprindea existenţa a trei stadii în evoluţia structurilor personalităţii: stadiul structurilor primare, globale, puţin diferenţiate şi slab saturate în conexiuni interne; stadiul structurilor semidezvoltate, caracterizate prin constituirea şi diferenţierea unor sisteme de legături noi, prin diversificarea funcţională în interiorul structurilor iniţiale, prin creşterea coeficientului de interdependenţă corelativă; stadiul structurilor dezvoltate, maturizate în care apar clar delimitate şi individualizate diferite tipuri de structuri şi maximal amplificate conexiunile de tip reglator dintre ele[3].

Deşi pare paradoxal, perspectiva structurală de interpretare a personalităţii se întîlneşte cu cea atomistă şi chiar tinde să se confunde la un moment dat cu ea. Faptul acesta apare de îndată ce cercetătorii sînt interesaţi nu atît de stabilirea corelaţiilor dintre trăsăturile şi factorii de personalitate, ci de descoperirea şi inventarierea cît mai multora dintre ei. Pînă în momentul de faţă au fost descoperiţi nu numai foarte mulţi factori de personalitate, ci şi extrem de diverşi, de variaţi de la un autor la altul. French (1953), analizînd 109 lucrări publicate pe această temă, a identificat 400 factori diferiţi de personalitate, care ar putea fi reduşi la 200, dacă i-am regrupa după denumirile lor sinonime. Guilford (1959) a enumerat 55 factori principali, fără a-i mai socoti pe cei care se referă la aptitudini. Cattell (1957) a menţionat 100 factori de personalitate, stabiliţi cu certitudine[4]. O asemenea *multitudine* şi diversitate de factori, insuficient corelaţi şi ierarhizaţi, ar putea duce mai mult la subminarea unităţii personalităţii, decît la constituirea şi închegarea ei. În sfîrşit, nu putem trece peste faptul că perspectiva structurală se concentrează aproape în exclusivitate pe studierea *interiorităţii* personalităţii pe structurile şi condiţiile sale psihologice interne, pierzînd din vedere sau neglijînd factorii care concură la formarea ei. Chiar dacă printre „*factorii de personalitate*" unii autori introduc şi factorii de mediu, importanţa şi semnificaţia acestora este mult diminuată: „experienţa şi mediul cultural nu împrumută decît învelişul exterior" — scria Richard Meili[5]. De asemenea, valoarea factorilor de mediu este particularizată doar la anumite domenii ale vieţii psihice (Cattell — la sentimente; Guilford — la trebuinţe). Se explică astfel structura personalităţii, dar nu şi geneza ei.

Perspectiva sistemică, introdusă în psihologie ca urmare a apariţiei şi dezvoltării ciberneticii, porneşte de la interpretarea personalităţii ca un sistem, ca un ansamblu de elemente aflate într-o interacţiune ordonată şi deci *nonîntîmplătoare*. Deşi s-ar părea, cel puţin la prima vedere, că noua perspectivă este aproape identică cu cea dinainte sau chiar cu cea atomistă, lucrurile nu stau deloc aşa. Punctul de plecare sau principalul cadru de referinţă în analiza sistemică trebuie să-l constituie *sistemul*, cu toate relaţiile, interacţiunile şi intercondiţionările sale, deci cu particularităţile şi legităţile sale ireductibile. Practic, nu putem vorbi de elemente în sine, deoarece ceea ce *într-un context* este *element*, în alt context devine sistem. Şi, mai departe: deoarece elementele se unesc între ele formînd subsisteme, adică *ansambluri ce dispun de legături interne* trainice. Elementul devine important pentru sistem numai în relaţia, în legătura sa cu alte elemente sau numai în măsura în care la rîndul lui este interpretat ca sistem, deci ca ansamblul altor interacţiuni şi interdependenţe. Aşadar, elementul nu este eliminat din analiza ştiinţifică, ci i se acordă un sens relativ, el fiind „ceva ce se află în relaţie de apartenenţă sau incluziune faţă de altceva, nemai desemnînd ceva ultim, indivizibil, aşa cum se consideră în cadrul metodologiei asociaţionist-atomiste"[6]. Din perspectiva sistemică, personalitatea *apare ca fiind unitatea integrativă superioară* care serveşte drept cadru de referinţă pentru studiul şi interpretarea diferitelor dimensiuni ale sistemului psihic, ca fiind un *sistem supraordonat* ce nu se poate reduce şi nici confunda cu diferitele procese şi funcţii psihice, ce nu poate fi alipită structurilor biologice sau psihocomportamentale primare, în sfîrşit, ca un *sistem dinamic hipercomplex* ce presupune organizare ierarhică plurinivelară, independenţă relativă faţă de elementele componente etc.[7]. Din moment ce orice sistem dispune de *intrări-stări-ieşiri*, înseamnă că acestea vor fi întîlnite şi la nivelul personalităţii. De altfel, ele au şi fost studiate de diferitele şcoli psihologice. Introspecţia şi, într-o oarecare măsură, psihanaliza s-au concentrat asupra investigării stărilor personalităţii, în timp ce behaviorismul a absolutizat în cercetările sale intrările şi ieşirile, neglijînd aproape total interioritatea psihică a omului, adică tocmai personalitatea sa. Problema care se pune este însă nu aceea a studierii mai mult sau mai puţin izolate a acestora, ci tocmai în interacţiunea lor. „Ne apare evident că un studiu complet trebuie să ţină seama de toate cele trei mărimi caracteristice", — scriau C. Bălăceanu şi Edmond Nicolau[8]. Un asemenea studiu este însă dificil de realizat. Chiar cei doi autori citaţi, după ce fac această declaraţie de principiu recurg la un studiu atomist al diferitelor elemente componente ale personalităţii (per-

cepție, atenție, memorie, învățare, motivație, limbaj etc.) Se creionează, astfel, o viziune sistemică asupra elementelor personalității, nu și asupra personalității ca atare. Totuși, prin accentul pus pe relația dintre cele trei categorii de mărimi (de intrare, de stare, de ieșire), perspectiva sistemică subliniază și mai mult caracterul sintetic, unitar și integrator al personalității. Totodată, ea realizează o mai mare deschidere spre influențele exterioare care, odată preluate și interiorizate, devin structuri interne de personalitate și influențează direct comportamentul omului. Perspectiva sistemică are, pentru interpretarea personalității, o mare semnificație metodologică, ea orientînd și ghidînd direcția și sensul demersurilor investigative. Dat fiind însă faptul că se realizează la niveluri de generalitate mult prea înalte, pierde adeseori din vedere elementele și contextele concrete, situaționale ale existenței personalității, golind-o astfel de conținut.

Perspectiva psihosocială este orientată spre surprinderea personalității concrete, așa cum se manifestă ea în situațiile și conjuncturile sociale particulare, în sistemul interrelațiilor și al psihologiei colective, în funcție de atributele psihosociale ale omului, adică de statutele și rolurile sale, de nivelurile sale de aspirație și așteptare, de structura atitudinilor și opiniilor sale. Ea se concentrează asupra analizei, interpretării și explicării a două aspecte: pe de o parte, asupra felului cum personalitatea umană, așa cum s-a constituit ea la un moment dat, se raportează și se relaționează cu o altă personalitate; pe de altă parte, asupra modului cum, tocmai în urma unei asemenea interrelaționări, personalitatea se formează pe sine însăși. Omul, ca ființă socială, prin excelență, nu poate exista decît în cadrul relațiilor sociale, iar ansamblul acestor relații sociale așa cum a fost preluat, interiorizat și sedimentat de către fiecare individ în parte, constituie, după reușita expresie a lui M a r x, însăși „esența personalității". Evident, este vorba de toate tipurile de relații în care este implicat individul, adică atît de cele macrosociale (economice, politice, juridice, morale, religioase etc.), cît și de cele microsociale (familiale, școlare, profesionale, stradale etc.). Calitatea personalității depinde de calitatea relațiilor sociale, ca urmare, dacă dorim să formăm personalitatea, mai întîi trebuie să construim și să amenajăm corespunzător relațiile sociale din mediul în care acesta își desfășoară activitatea.

Omul nu trăiește într-un vacuum social, ci se implică direct în multitudinea și varietatea relațiilor sociale concrete pe care le găsește sau pe care le creează. Așa încît, dacă intenționăm să studiem personalitatea concretă a omului, este necesar să știm cum se raportează ea la alții, ce anume preia sau respinge, care este influența relațiilor sociale interiorizate asupra comportamentului actual al omului. A. K a r d i n e r vorbea de existența unei „personalități de bază" înțeleasă ca o configurație psihologică particulară, comună tuturor membrilor unui grup social, unei societăți și manifestată într-un stil de viață[9]. Acest „nucleu de bază" al personalității se formează însă tocmai prin asimilarea condițiilor exterioare de viață. Ideea apare și mai clar conturată la R. L i n t o n care susținea existența unor „personalități de statut", adică a acelor personalități ce se formează ca urmare a deținerii unor statute, a asumării unor roluri de către indivizi; statute și roluri care, prin sistemul de îndatoriri conținute și cărora individul trebuie să le facă față își pun amprenta atît asupra structurii interne a personalității, cît și asupra manifestărilor sale exterioare[10]. Jean S t o e t z e l consideră că în abordarea personalității putem utiliza două puncte de vedere, unul substanțialist, care ne arată conținutul personalității, osatura și carnația sa, din ce anume se compune, și altul situațional, care indică modul de manifestare a personalității, felul cum se implică ea în relațiile și situațiile sociale[11]. Între aceste două modalități de abordare există însă o foarte strînsă interacțiune: manifestările personalității în relațiile interumane sînt în funcție de substanța sa, iar substanța personalității se creează treptat, tocmai prin preluarea și sedimentarea efectelor unor asemenea manifestări. Între structurile interpersonale și cele intrapersonale ale personalității există o puternică corelație. „Amploarea relațiilor persoanei cu mediul social își pune pecetea asupra structurii intraindividuale a persoanei, iar combinațiile interne ale însușirilor de personalitate — formate și stabilizate în timp — reglează volumul și măsura activismului contactelor sociale ale persoanei, exercită o influență asupra formării propriului mediu de dezvoltare a persoanei"[12].

Se desprinde din cele mai de sus că perspectiva psihosocială presupune o triplă interpretare a personalității: situațională, relațională, grupală. A interpreta personalitatea situațională înseamnă a o raporta permanent la situația în care se află, pe care o produce, ale cărei influențe le generează, dar le și suportă, înseamnă a considera personalitatea ca produs al împrejurărilor, al situații lor sociale, dar și ca stăpînă a împrejurărilor, capabilă de cunoaștere, dirijare și depășire a lor. A interpreta personalitatea relațional înseamnă a o „scoate" din granițele și limitele sale proprii și a o pune în fața altei persoane pentru a vedea cum se acomodează cu aceasta, cum cooperează cu ea, înseamnă a confrunta o persoană cu o altă persoană. În sfîrșit, a interpreta personalitatea grupal înseamnă a lărgi numărul persoanelor cu care aceasta vine în contact, a o raporta la psihologia de grup, la scopurile

și activitățile comune ale grupului, a o face „părtașă" la viața de grup, a considera grupul nu doar ca un simplu context în care individul există și activează, ci ca un veritabil instrument de formare a personalității.

Iată deci că viziunea psihosocială, fără a fi lipsită de unele limite, concretizate îndeosebi în tendința de a dizolva uneori persoana în roluri, de a o „pierde" în multitudinea diferitelor situații sociale, de a deveni un fel de „marionetă" a împrejurărilor, contribuie totuși la înțelegerea mult mai nuanțată a constituirii treptate a personalității, a selectării, sedimentării și cristalizării în sine a influențelor mediului extern, îndeosebi a celui social. Totodată, ea permite interpretarea mult mai concretă și mai nuanțată a personalității, apropiind-o de modul în care există și activează în diferite tipuri de medii sociale și împrejurări particulare.

*

Nici una dintre cele patru perspective de abordare a personalității, luată în sine, nu este capabilă să explice și să interpreteze adecvat realitatea pe care o avem în vedere. Dacă ne este permisă o comparație, am putea spune că în perspectiva atomistă, din cauza copacilor nu se vede pădurea, în cea structurală, dimpotrivă, din pricina pădurii nu se văd copacii, în perspectiva psihosocială, mulțimea frunzelor, asemănător mulțimii rolurilor, nu ne permite sesizarea copacului cu ramurile sale viguroase, în sfîrșit, în perspectiva sistemică, personalitatea, văzută mult prea de sus, apare ca o pată neagră, cu contururile clar delimitate, cu posibilitatea sesizării a ceea ce intră sau iese din ea, dar cu imposibilitatea cunoașterii a a ceea ce se întîmplă în interiorul ei.

Totuși, posibilitățile interpretativ-explicative ale celor patru perspective de abordare a personalității nu sînt egale. Din punctul nostru de vedere, ultimele două perspective analizate, cea sistemică și cea psihosocială, corelate între ele, sînt mult mai apte pentru a conduce la interpretarea multilaterală și adecvată a personalității. Aceasta deoarece ele le integrează pe primele două, depășindu-le astfel limitele.

Prin accentul pus pe *relația* dintre interior și exterior, dintre interpersonal și intrapersonal, dintre persoană și situație, dintre intrări, stări și ieșiri, perspectiva sistemică și cea psihosocială se interinfluențează reciproc, îmbogățindu-se una pe alta. Astfel, prin luarea ca punct de plecare — în cercetarea și acțiunea practică — a personalității interpretată ca ființă vie, concretă, empirică, însă tratată total, integral, perspectiva psihosocială colorează, amplifică valoarea perspectivei sistemice, iar aceasta din urmă devine mai concretă. Așadar, în măsura în care perspectiva psihosocială face apel și se pătrunde de cîștigurile metodologice ale perspectivei sistemice, iar aceasta din urmă adoptă o manieră mai concretă de analiză a omului, neseparat, nerupt de contextele sociale, ci integrat în ele, atunci ne putem aștepta ca personalitatea umană să se releve atît în structura, cît și în dinamica sa autentică, atît intrapersonal, cît și interpersonal.

Cele două perspective, dacă le-am reuni într-una singură, numită *perspectiva sistemico-psihosocială*, oferă posibilități explicativ-interpretative mult mai ample, bogate și pertinente ale problematicii procesului instructiv-educativ, conducîndu-ne spre înțelegerea multilaterală, complexă și nuanțată a școlii, a clasei de elevi și a personalității elevilor. Astfel, școala nu mai apare ca o instituție oarecare, ci ca un adevărat *organism social*, ca un *sistem social*, ca o *organizație socială* de-sine-stătătoare, anume creată pentru instruirea și educarea școlarilor. Caracterizată, pe de o parte, printr-o structură formală, prescrisă, subordonată scopurilor pentru care a fost creată iar, pe de altă parte, prin procesele funcțional-actualizatoare ale structurii datorită intrării în acțiune a indivizilor care o populează (profesori, elevi), școala ca organizație se prezintă ca un sistem ce dispune de subsisteme articulate între ele (clasele de elevi), ce preiau influențele sistemului dar le și produc, ce reflectă climatul psihosocial al întregului, îl reproduc și îl prelungesc în fiecare dintre ele, dar îl și generează și amplifică. La rîndul ei, clasa de elevi nu mai apare ca o simplă colecție de indivizi sau doar ca o simplă „celulă" restrînsă și autonomă de viață, ci ca un *grup social*, cu interrelații atît în interiorul său — centrate pe realizarea scopurilor comune —, cît și în afara sa, cu celelalte clase de elevi și cu întreaga organizație. Ea mediază, filtrează relațiile dintre organizație și fiecare membru al său, reglează activitățile personale și colective, încorporează în sine valorile organizației și le transformă în modele acționale pentru membrii săi, facilitează achiziționarea atitudinilor și comportamentelor ce au primit aprobarea întregii colectivități, produce, creează modele acționale dezirabile care vor deveni un bun al întregii organizații. Prin toate aceste funcții, clasa de elevi constituie un *fragment* al organizației sociale, păstrînd calitățile întregului și contribuind la crearea lor[13].

Aceeași modalitate complexă, dar și concretă de analiză o aduce perspectiva sistemico-psihosocială și asupra personalității elevilor. Aceasta nu mai apare ca un tot nediferențiat, global, ci ca unul ce dispune de subsisteme, structurate la diferite niveluri și funcționînd intercorelat. Avem în vedere nu numai personalitatea așa cum se *manifestă*, ci și așa *cum este* în realitate, sau cum și-o *imaginează/dorește* persoana respectivă. Apoi, ne interesează și felul cum personalitatea noastră este văzută (percepută, apreciată, valorizată) *de alții*, comportamentul nostru fiind direct influențat de o asemenea „proiecție". În sfîrșit, ne interesează și părerea/imaginea pe care o avem noi *despre*

alții — ca produs al propriei noastre personalități și deci ca element structural al ei —, care intervine ca factor reglator în relația cu aceștia. Combinarea acestor fațete ale personalității, interelațiile dintre ele vor conduce la structurarea diferitelor *tipuri de personalități* sau la o *anumită funcționalitate* a relațiilor interpersonale. Asupra acestor aspecte ne propunem să insistăm într-un studiu viitor.

NOTE

1. Mihai Golu, Aurel Dicu, *Introducere în psihologie*, București, Editura științifică, 1972, p. 235.
2. J. P. Guilford, *Personality*, New York, Mac Graw-Hill, 1959
3. Kurt Lewin, *Principles of Topological psychology*, New York, Mc. Graw-Hill, 1936, p. 190
4. Vezi: Richard Meili, *La structure de la personalité*, în: Paul Fraisse, Jean Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F. 1963, vol. V, p. 185.
5. Richard Meili, *op. cit.*, p. 195.
6. Mihai Golu, Aurel Dicu, *op. cit.*, p. 77.
7. *Idem*, p. 99, 235, 238.
8. C. Bălăceanu, Ed. Nicolau, *Personalitatea umană — o interpretare cibernetică*, Iași, Junimea, 1972, p. 5.
9. A. Kardiner, *The Individual and his Society*, New York, Columbia University Press, 1939.
10. Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, București, Editura științifică, 1968, p. 156.
11. Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963, p. 158.
12. Pantelimon Golu, *Psihologie socială*, București, E.D.P., 1974, p. 88.
13. Vezi: M. Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, București, Editura politică, 1972; Adrian Neculau, *A fi elev*, București, Editura Albatros, 1983, p. 57—61; A. Neculau, M. Zlate, *Clasa de elevi ca formațiune psihosociologică*, în: *Sinteze de psihologie contemporană. Psihologia educației și dezvoltării*, București, Editura Academiei R.S.R., 1983, p. 182—194.

Aspecte ale pregătirii și integrării profesionale a elevilor liceului pedagogic

Prof. GHEORGHE DASCĂLU,
Prof. IOSIF MĂRCUȘANU
Liceul Pedagogic din Cîmpulung, județul Argeș

PROFESIUNEA DE EDUCATOARE și cea de învățător necesită îndeplinirea unor cerințe specifice de natură psihologică și pedagogică și de pregătire de specialitate. Că integrarea absolvenților în sistemul funcțiilor socio-profesionale pentru care sînt destinați depinde în foarte mare măsură și de calitatea formării lor sub aceste aspecte, în școală, este un adevăr care nu necesită argumentare. Schimburile de experiență, anuale, între liceele pedagogice prilejuiesc cunoașterea și extinderea unor preocupări și inițiative care contribuie la îmbunătățirea pregătirii viitorilor învățători și educatoare. În Liceul Pedagogic din Cîmpulung, județul Argeș, calitatea formării profesionale a elevilor, maturizarea lor vocațională și socială reprezintă preocupări constante. În acest sens vom prezenta unele aspecte din activitatea noastră de cercetare.

Astfel, în 1975 am realizat un studiu prin prisma autoaprecierii elevilor din anul V (107 elevi) cu privire la pregătirea lor pentru a desfășura diferite activități la grădiniță și a preda discipline de învățămînt la clasele primare, pentru a rezolva problemele de natură pedagogică, metodică și psihologică, precum și problemele privind relația cu familia, pentru a se adapta la situațiile vieții reale. Interpretarea datelor a prilejuit o dezbatere privind împlinirile, dar mai ales neîmplinirile muncii noastre, precum și motiv de meditație și sursă de sugestii pentru viitor. De pildă, am întrebat: *la care dintre disciplinele care se predau la clasele I-IV crezi că vei face față mai bine și la care crezi că vei întîmpina greutăți mai mari?*

În tabelul de mai jos prezentăm distribuția, pe activități și discipline școlare și activități instructiv-educative, a celor care se simt bine pregătiți pentru a le preda.

Obiectele de studiu activități	Învățători			Educatoare		
	Total	Nr. abs.	%	Total	Nr. abs.	%
Limba română (dezvoltarea vorbirii)	70	53	75,7	37	30	81
Matematica (Activități matematice)	70	45	64,2	37	5	13,5
Istoria	70	24	34,2	—	—	—
Geografia	70	16	23	—	—	—
Cunoștințe despre natură	70	9	12,8	—	—	—
Educație fizică	70	23	32,8	37	9	24,3
Muzică	70	20	28,5	37	14	38
Desen	70	13	18,5	37	23	62,1
Caligrafie	70	5	7%	—	—	—
Lucru manual	70	1	1,4	37	7	18,9
Activități libere și joc de creație	—	—	—	37	6	16,2

Au afirmat că vor întîmpina dificultăți în predarea diferitelor discipline: 18% dintre învățători pentru limba română; 45% dintre învățători pentru istorie; 24% dintre învățători pentru cunoștințe despre natură, 25% dintre învățători și 46% dintre educatoare pentru educație fizică; 42% dintre învățători și 48% dintre educatoare pentru muzică.

Se considerau pregătiți pentru activitatea practică: 64% — sub aspect pedagogic; 41% sub aspect psihologic; 78%, sub aspect metodic; 52% — în ceea ce privește relațiile cu familia.

Unii dintre viitorii absolvenți considerau că vor avea dificultăți de adaptare cînd vor intra în producție. Iată cîteva astfel de dificultăți.

— Adaptarea la un colectiv de muncă nou, alcătuit din persoane de alte vîrste (27,1% dintre răspunsuri);

— Adaptarea la viața satului (15,8% dintre răspunsuri);

— Autoconducerea, luarea vieții pe cont propriu (9,3%);

— Organizarea muncii proprii (13%);

— Despărțirea de colegi, nostalgia perioadei școlare (7,4%).

Pe aceeași problematică a îmbunătățirii pregătirii și integrării profesionale a elevilor, am efectuat un studiu folosind autoaprecierile absolvenților seriei 1978—1979 după trei ani de la absolvire.

Pentru culegerea datelor s-a utilizat un chestionar cu răspunsuri deschise la care absolvenții seriei respective (o clasă de învățători și o clasă de educatoare) au răspuns cu ocazia prezentării la cursurile de pregătire pentru examenul de definitivare în învățămînt.

I. AUTOAPRECIEREA ABSOLVENȚILOR CU PRIVIRE LA REZULTATELE PROFESIONALE:

45% dintre învățători și 50% dintre educatoare apreciază că au realizat o pregătire bună a școlarilor, respectiv a preșcolarilor. 45% dintre învățători au avut la clasele lor promovabilitate de 100%. Mulți dintre învățători se referă și la rezultatele bune ale copiilor în clasele următoare de școlarizare. Pentru liceul nostru trebuie să constituie motiv de reflecție faptul că numai jumătate dintre absolvenții unei serii (o clasă de învățători și o clasă de educatoare) apreciază că au obținut performanțe bune în activitatea de pregătire a elevilor, respectiv a preșcolarilor.

Pentru 27% dintre învățători și 12% dintre educatoare calificativele foarte bune primite la inspecții constituie un indiciu al reușitei profesionale.

18% dintre învățători și 3% dintre educatoare consideră ca o reușită profesională faptul că au izbutit să îmbunătățească pregătirea copiilor cu dificultăți la învățătură. Dacă luăm în considerație că în majoritatea claselor primare și a grupelor de preșcolari există copii cu ritm lent în progresul școlar, atunci trebuie să subliniem că este redusă frecvența răspunsurilor ce indică preocuparea pentru soluționarea pedagogică a acestei situații. De aceea considerăm că este necesar ca în cursul pregătirii în liceu și în sesiunile de perfecționare să se formeze învățătorilor și educatoarelor concepția că asigurarea progresului tuturor copiilor reprezintă datoria fundamentală și criteriul esențial în aprecierea activității profesionale a cadrului didactic.

I. 1. **Satisfacții și insatisfacții.** Aproape 75% dintre învățătorii chestionați și aproape 50% dintre educatoare declară că nu au avut insatisfacții în primii 3 ani de activitate. 25% dintre învățători și 50% dintre educatoare au avut insatisfacții fie în domeniul profesional fie în domeniul vieții personale.

Motive de satisfacție: rezultate bune în pregătirea copiilor (50% învățători, 25% educatoare); prestigiu ridicat în colectivul didactic și în rîndul părinților (50% învățători, 33% educatoare); promovarea în funcții de răspundere (9% învățători); și-au întemeiat familie și au devenit părinți (9% învățători, 3% educatoare); achiziții materiale (3% educatoare).

Iată cîteva *motive de insatisfacție:* preluarea, în primul an de învățămînt, a unor clase slab pregătite (18% învățători și 3% educatoare); nu profesează în specialitatea pentru care s-au pregătit (9% învățători, 3% educatoare); frecvență scăzută a copiilor la grădiniță (15% educatoare); au avut elevi pe care n-au reușit să-i învețe să citească (9% învățători); condiții materiale necorespunzătoare (15% educatoare); insatisfacție în viață personală legată de faptul de a face naveta (10% învățători, 20% educatoare).

I. 2 **Factori favorizanți pentru succesul profesional:** 66% dintre învățători consideră ca reușitele lor sînt, în primul rînd, rezultatul pregătirii primite în liceu; 33% din învățătorii chestionați și 50% dintre educatoare afirmă că dragostea pentru profesiune și pentru copii a contribuit la succesul lor profesional. Pregătirea individuală zilnică, atitudine ce se formează încă din școală, este trecută printre condițiile favorizante ale succesului de 66% dintre învățători și 25% dintre educatoare.

Considerînd că factorii favorizanți ai succesului profesional invocați mai sus sînt, în primul rînd, consecință a formării cadrelor respective în liceul pedagogic și privind lucrurile de pe o poziție optimistă, am putea fi mulțumiți de rezultatele muncii noastre. Dar dacă privim situația cu multă exigență — și așa trebuie să o privim — atunci trebuie să facem două observații:

1) Proporția răspunsurilor care invocă factori ai reușitei care sînt consecință a pregătirii în liceu este scăzută: liceul trebuie să-i pregătească astfel încît să le asigure tuturor reușita profesională.

2) Între educatoare și învățători sînt diferențe care trebuie să ne mobilizeze la o mai bună pregătire a educatoarelor.

I. 3 **Factori defavorizanți:** 75% dintre învățătorii chestionați și 50% dintre educatoare răspund că nu au întîmpinat obstacole în calea succesului profesional. Deși au o frecvență destul de mică, vom prezenta totuși factorii considerați obstacole în calea succesului: colectiv didactic necorespunzător; spațiu școlar insuficient; lipsa unor lucrări de documentare; nu lucrează în specialitate; insuficiența mijloacelor audiovizuale; insuficiența sprijinului familiei.

Unii dintre cei chestionați au afirmat că liceul i-a pregătit mai puțin pentru rezolvarea situațiilor practice.

II. PROIECTE

Mulți au proiecte legate direct de profesie. Peste 50% vor performanțe profesionale înalte; 30% se preocupă de a se perfecționa cît mai mult în meserie; aproape 33% se gîndesc să-și dea gradele didactice; 10% doresc să-și continue studiile în învățămîntul superior; 10% se preocupă de cercetare pedagogică; 20% doresc să se perfecționeze în pregătirea formațiilor artistice.

III. AUTOPERFECȚIONAREA ÎN PRIMII TREI ANI DE ACTIVITATE DIDACTICĂ:

90% dintre învățătorii chestionați și mai puțin de 20% dintre educatoare s-au referit la perfecționarea prin studiu individual, consultînd diferite lucrări de specialitate; 20% dintre învățători și 60% dintre educatoare utilizează *Revista de pedagogie* sau *Tribuna școlii;* 20% dintre învățători și 3% dintre educatoare au preocupări pentru completarea culturii generale. Aproape 75% dintre cei chestionați au elaborat referate pentru comisia metodică, cercul pedagogic sau consiliul pedagogic.

În școală, marea majoritate a elevilor nu folosesc pentru studiu individual alte surse decît notițele de la profesori și manualele. În acest sens subliniem că, în urma unei investigații privind utilizarea timpului de un eșantion de peste 150 de elevi (cel puțin o clasă din anii I-V, în 1976), pe parcursul unui interval de o lună de zile, am constatat că majoritatea covîrșitoare a lor au realizat studiu din literatura de specialitate mai puțin de zece ore. Trebuie să spunem că și în cazul cursurilor de perfecționare majoritatea cursanților se mulțumesc cu notițele la cursuri, nu studiază bibliografia.

IV. APRECIERI ASUPRA CURSURILOR DE PRFECȚIONARE:

Din răspunsurile a 80% dintre învățători și 70% dintre educatoare reiese că ei apreciază cursurile de perfecționare pentru reactualizarea cunoștințelor; tot 80% dintre învățători, dar 60% dintre educatoare apreciază perfecționarea și pentru îmbogățirea cunoștințelor cu noutăți. Pentru 10% dintre învățători și pentru 5% dintre educatoare perfecționarea a prilejuit schimb de experiență.

Aprecierea cursurilor de perfecționare pe specialități se prezintă astfel: 20% dintre învățători și 10% dintre educatoare le-au considerat utile la toate disciplinale; 20% dintre învățători și 50% dintre educatoare le-au considerat utile la limba română; 80% dintre învățători și 20% dintre educatoare le-au considerat utile la matematică; 80% dintre învățători și 70% dintre educatoare le-au considerat utile la pedagogie și psihologie; 20% dintre învățători și 90% dintre educatoare le-au apreciat pe cele de socialism științific; 10% dintre educatoare pe cele de desen; 40% dintre învățători și 20% dintre educatoare le-au considerat utile la muzică.

Formarea profesională a elevilor liceului pedagogic prin inițierea și antrenarea lor în cercetarea pedagogică. Principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția se află astăzi la temelia întregii activități instructiv-educative a școlii. Congresul științei și învățămîntului a deschis largi perspective, în această direcție, școlii, cadrelor didactice revenindu-le sarcini de mare răspundere pentru realizarea în practică a orientărilor date de Congres. Nevoia de studiu aprofundat, de investigare se întîlnește și la elevi.

Un elev (astăzi student) ne spunea odată „cei mai mulți dintre noi elevii știm lecții, dar nu știm materia respectivă; știm lecții de biologie, dar nu biologie; știm lecții de psihologie, dar nu știm psihologie etc." Se înțelege că el era dintre aceia cu aspirații de cunoaștere mai înalte, o „conștiință mai matură" cum deseori întîlnim printre elevii noștri. El dăduse expresie fericită unui adevăr pe care, cu siguranță, îl intuiesc, mai mult sau mai puțin distinct, foarte mulți elevi.

Inițierea și antrenarea lor în cercetare, în general, în cercetarea pedagogică, în particular, asigură baze mai solide formării profesionale decît parcurgerea tradiționalistă a programelor, cînd profesorul (școala) reprezintă mai mult „curea de transmisie a cunoștințelor"

În liceul nostru funcționează un cerc de inițiere în cercetarea pedagogică. Rezultatele documentării științifice și investigațiilor realizate de elevi sînt valorificate în lucrări care se prezintă în sesiuni de comunicări.

Pe aceeași linie, în liceul nostru s-a statornicit și următoarea modalitate: elevii din clasa a XII-a pregătesc, în vederea înscrierii la examenul de bacalaureat, o lucrare metodico-științifică. Specialitatea și tema sînt la alegere, îndrumarea se realizează de către profesorul de metodică respectiv sau de profesorul de practică pedagogică.

De asemenea, în vederea înscrierii la bacalaureat, elevii trebuie să prezinte fișa psihopedagogică a copilului repartizat spre studiu (elevilor din clasa a IX-a li se repartizează spre studiu psihopedagogic cîte un copil din clasa I și cîte un copil din grupa mică, urmînd să-l cunoască și să-l îndrume pe parcursul a patru ani).

Experiența didactică ne-a condus la observația că, de foarte multe ori, învățarea școlară — în liceul pedagogic — este „parcelată", fiind proponderent motivată de notă. În aceste condiții, mulți elevi nu adîncesc cunoașterea în domenii diverse, deși ar avea capacitatea.

Inițierea și antrenarea lor în cercetare îi apropie mult mai mult de cunoașterea și înțelegerea disciplinelor științifice respective.

CONCLUZII ȘI SUGESTII

— Din studiile la care ne-am referit se desprinde cerința că este necesar ca liceul pedagogic să acorde mai multă atenție pregătirii psihologice a viitorilor absolvenți pentru a se adapta mai ușor la complexitatea și dificultățile vieții profesionale.

— Este necesar să pregătim mai bine absolvenții pentru sprijinirea copiilor handicapați sau cu dificultăți școlare.

— O atenție deosebită solicită pregătirea practică pentru relațiile cu familia.

— Avem datoria să creăm un cadru adecvat valorificării activității științifice psihopedagogice a elevilor liceului pedagogic — de pildă o fază națională a sesiunii de referate și comunicări.

— Considerăm necesar ca la sesiunile de perfecționare să se accentueze caracterul practic și de schimb de experiență, găsindu-se soluții de organizare adecvate și diminuindu-se caracterul accentuat teoretic al cursurilor (care ar trebui să cuprindă, sub aspect teoretic, mai ales noutăți). Noi consultăm cursanții, cu ocazia primei sesiuni, cu privire la problemele practice cu care se confruntă, iar cu ocazia sesiunii a II-a dezbatem unele soluții.

Zilele învățămîntului maramureșean

CONCEPUTĂ ca o manifestare de amplă cuprindere, incluzînd cicluri de activități politico-educative, metodico-științifice și cultural-sportive, prima ediție a „Zilelor învățămîntului maramureșean" s-a desfășurat între 9—14 iunie 1986 și a fost dedicată celei de-a 65-a aniversări a Partidului Comunist Român. Ea a reliefat, într-o expresie sintetizatoare, preocupările Inspectoratului Școlar Județean, ale Comisiei județene pentru activitatea sindicatelor din învățămînt și Casei Personalului Didactic Baia Mare pentru valorificarea experienței didactice nemijlocite și a celei științifice existente în unitățile școlare ale județului Maramureș.

Varietatea acțiunilor (simpozioane de referate și comunicări ale cadrelor didactice, cercuri pedagogice pe specialități, sesiuni de referate și comunicări științifice ale elevilor, întîlniri cu reprezentanții presei pedagogice, de tineret, cu corespondenți ai presei centrale și ai radioului, spectacole cultural-sportive) a fost susținută — în ideea bunei desfășurări și a eficienței — printr-o organizare ce a oferit atît posibilități largi de participare, deopotrivă cadrelor didactice și elevilor, cît și ocazia unor contribuții de substanță la afirmarea nivelului calitativ ascendent al școlii.

Lucrările manifestărilor amintite au avut loc pe zone: Tîrgu Lăpuș, Vișeu de Sus, Sighetu Marmației și Șomcuta Mare, beneficiind în fiecare dintre acestea de prezența și aprecierile exprimate în luări de cuvînt ale reprezentanților comitetelor municipal (Sighet), orășenesc (Tîrgu Lăpuș, Vișeu de Sus) și comunal (Șomcuta Mare) de partid, ai Inspectoratului școlar, precum și de îndrumările și contribuția unor cadre didactice universitare din Cluj-Napoca și Baia Mare.

Simpozionul de referate și comunicări, făcînd parte din cadrul acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt" — ediția a III-a, moment de bogat conținut al manifestărilor, a conturat într-o manieră convingătoare potențialul de cercetare științifică al cadrelor didactice din județ, aspect pus în lumină atît prin activitățile din plen, cît mai ales prin cele pe secțiuni: învățămînt preșcolar, învățămînt primar, limba și literatura română-limbi moderne, matematică-fizică-chimie, biologie-geografie, istorie-filosofie, educație fizică-muzică-desen, învățămînt special și case de copii. S-au prezentat și dezbătut, de asemenea, teme prioritare din domeniile psihopedagogic, ca și din cele vizînd orientarea școlară și profesională.

Înscriindu-se pe coordonatele unor profunde mutații, generate în primul rînd de dezvoltarea fără precedent și diversificarea ramurilor economiei județului, învățămîntul maramureșean a asigurat prin modalități proprii de realizare o calitate sporită a pregătirii tinerilor ca forță de muncă dar și ca personalități multilaterale și responsabile ale noii societăți. Bunele rezultate în desfășurarea procesului instructiv-educativ s-au concretizat în olimpiadele și în concursurile naționale și internaționale, precum și în situarea Inspectoratului Școlar Județean Maramureș pe locul III în întrecerea socialistă pe țară, loc ce reflectă eforturile acestuia de racordare a ritmurilor învățămîntului maramureșan — prin stimularea creativității, inovării atît a conținutului cît și a formelor instrucției și educației, — la cotele înalte ce caracterizează sistemul social în ansamblu.

În acest cadru, manifestările incluse sub egida „Zilelor școlii maramureșene" s-au constituit

ALEXANDRINA PÂRVU

(Continuare în pag. 61)

Pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie

Prof. VASILE FETESCU
Liceul Pedagogic «Vasile Lupu» din Iași

ÎN CONTEXTUL PREGĂTIRII GENERALE ȘI DE SPECIALITATE a viitorilor învățători în vederea integrării lor socio-profesionale, un loc important trebuie să-l ocupe și pregătirea pentru viața de familie, pentru „meseria" de părinte, deoarece o bună educație pentru viața de familie este o bună educație generală.

Viața de familie întemeiată pe dragoste și respect reciproc, pe înțelegere și armonie are influențe benefice asupra stării de sănătate și duratei vieții. Totodată, nu se poate vorbi de trăirea plenară a vieții de familie în lipsa raporturilor părinți-copii. După cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „... nu există îndatorire mai nobilă, mai de onoare a familiilor... decît de a crește și a da țării cît mai mulți copii, de a-i educa și forma în spirit sănătos, ca viitori cetățeni de nădejde ai patriei noastre, capabili să dezvolte și să ducă mai departe realizările părinților lor, cauza socialismului și comunismului pe pămîntul României"[1].

Pentru elevii liceelor pedagogice, pregătirea pentru viața de familie ne apare ca o imperioasă necesitate impusă de viitoarea lor profesiune de educatori ai copiilor, ai tineretului sătesc, ai părinților elevilor. Tuturor acestora ei vor trebui să le adreseze îndemnuri și să le ofere un adevărat model de viață familială.

Dar nu numai atît. Viața de familie a educatorului, climatul familial în care trăiește își pun amprenta asupra calității muncii, asupra relațiilor lui sociale, mărindu-i sau diminuîndu-i prestigiul. Relațiile existente între soți, între părinți și copii influențează pozitiv sau negativ activitatea socio-profesională a celor doi parteneri, precum și rezultatele școlare ale copiilor.

Pornind de la aceste considerente de ordin socio-pedagogic, în cadrul cercetărilor noastre am elaborat un chestionar și un test pe care le-am aplicat elevilor din clasele terminale ale Liceului Pedagogic „Vasile Lupu" din Iași — băieți și fete în vîrstă de 18—19 ani — cu scopul de a cunoaște nivelul pregătirii lor pentru viața de familie și, totodată, de a vedea cum privesc ei unele aspecte fundamentale ale acestei probleme.

Iată conținutul chestionarului:

1). Care este vîrsta pe care o consideri ca fiind cea mai potrivită pentru întemeierea unei familii?

2) Ce profesie ai dori să aibă soțul (soția)?

3) Ce părere ai despre rolul și numărul copiilor în viața unei familii?

4) Ce părere ai despre îndatoririle gospodărești ale membrilor cuplului familial?

Aflîndu-se în pragul absolvirii școlii, cînd băieții, dar mai ales fetele, încep să-și pună tot mai frecvent și mai serios problema întemeierii unei familii, a alegerii tovarășului de viață, am aplicat viitorilor absolvenți un test compus dintr-un set de nouă calități (însușiri), (așezate într-o ordine aleatoare), cerîndu-le să le ierarhizeze după importanța pe care le-o acordă, după ce doresc să posede viitorul soț sau viitoarea soție, să pună deci în dreptul fiecărei calități numărul de ordine corespunzător: noblețe sufletească; devotament față de familie; hărnicie; inteligență; ținută îngrijită, eleganță; fire veselă, distractivă; frumusețe fizică; stare materială bună; modestie.

Rezultatele chestionarului și ale testului au fost prelucrate cu membrii cercului de inițiere în cercetarea psihopedagogică și înscrise în tabele, datele fiind exprimate în cifre absolute și în procente. Răspunsurile la întrebările din chestionar ne-au oferit date deosebit de interesante.

În legătură cu vîrsta cea mai potrivită pentru căsătorie, datele sînt cuprinse în tabelul 1.

Tabelul 1

Vîrsta	Cl. a XII-a A (băieți) N. 42		Cl. a XII-a B (fete) N. 36		Cl. a XII-a C (fete) N. 29	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
20—30 ani	1	2,38	11	30,55	6	20,69
21—23 ani	4	9,25	12	33,34	10	34,49
22—24 ani	12	28,57	10	27,78	10	34,49
23—25 ani	20	47,63	2	5,56	2	6,89
24—26 ani	3	7,14	1	2,77	—	—
25—27 ani	2	4,76	—	—	1	3,44

Rezultă că cei mai mulți dintre băieți (37 din 42) consideră că vîrsta ideală pentru întemeierea familiei este între 22 și 27 de ani, fapt ce evidențiază o corectă reflectare în conștiința tinerilor a experienței sociale în

[1] *Mesajul tovarășului Nicolae Ceaușescu adresat femeilor din Republica Socialistă România cu prilejul „Zilei internaționale a femeilor"*, în „Scînteia," din 8 martie 1986.

acest domeniu. Același aspect pozitiv se observă dacă analizăm și opțiunea fetelor care consideră că această vîrstă se situează între 20 și 24 de ani (59 de fete din 65 optează pentru această vîrstă).

Întrebarea referitoare la opțiunea pentru profesiunea tovarășului de viață a relevat de asemenea faptul că marea majoritate a băieților și fetelor ar dori să se căsătorească cu persoane avînd aceeași profesiune (cadre didactice), așa cum rezultă din tabelul 2.

Tabelul 2

Profesiuni dorite	XII A (42 elevi)		XII B (36 elevi)		XII C (29 elevi)		Total elevi 107	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Cadre didactice	37	88,09	32	88,89	22	75,86	91	85,05
Alte profesiuni	3	7,15	3	8,34	5	17,25	11	10,28
Profesiuni indiferente	2	4,72	1	2,77	2	6,89	5	4,67

Dorința de a avea ca parteneri de viață și de muncă persoane cu aceeași profesiune este argumentată astfel:

„...pentru a avea amîndoi același loc de muncă și pentru a ne ajuta";

„Lucrînd în același domeniu de activitate și avînd preocupări comune, ne vom înțelege mai bine, ne va fi mai ușor";

„Avînd aceeași profesie cu a mea mă va înțelege și ajuta în multe probleme, ținînd cont că avem același nivel de pregătire";

„...vreau să aibă aceeași profesie cu mine și consider că profesia de învățător este o profesie demnă".

A treia întrebare, „Ce părere ai despre rostul și numărul copiilor în viața de familie?", ne-a furnizat date interesante, pe care le-am înscris în tabelul 3.

Tabelul 3

Opțiunea asupra numărului copiilor	XII A (42 elevi)		XII B (36 elevi)		XII C (29 elevi)		Total 107	
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
1—2 copii	3	7,14	12	33,34	11	37,93	26	24,29
2—3 copii	24	57,14	13	36,11	10	34,48	47	43,92
3—4 copii	14	33,34	6	16,67	2	6,89	22	20,56
Nedecișî	1	2,38	5	13,88	5	17,25	11	10,28
Nu doresc	—	—	—	—	1	3,45	1	0,94

Din datele înscrise în tabel putem reține cîteva aspecte semnificative:

a) băieții își exprimă opțiunea pentru un număr mai mare de copii în comparație cu fetele (38 băieți din 42 — 90,47% ar dori să aibă 2—3 copii, în timp ce fetele sînt mai rezervate în această privință: doar 31 din 75 — 41,33% optează pentru 3—4 copii);

b) numai 11 subiecți din 107 (10,28 %) declară că nu sînt decișî asupra numărului copiilor;

c) o singură fată afirmă că nu ar dori să aibă copii.

Părerile despre rostul și numărul copiilor în viața unei familii sînt exprimate cu multă maturitate și înțelepciune. Iată cîteva dintre acestea:

„Dacă un om nu are copii cred că degeaba mai trăiește. A avea copii înseamnă a avea cea mai mare bucurie în viață. E bine să avem cît mai mulți copii deoarece ei vor fi urmașii noștri, ne vor purta numele familiei mai departe" (băiat);

„Copiii reprezintă o bogăție pentru familie, una din cele mai mari fericiri ale acesteia. Omul care are copii este asemenea unui pom care rodește" (fată).

„Copiii sînt cei care aduc fericire în viața de familie. Nu se poate concepe o familie fericită fără copii" (fată).

Prin întrebarea: „Ce părere ai despre îndatoririle gospodărești ale membrilor cuplului familial?" — care se constituie ca o probă proiectivă —, am urmărit să punem în evidență modul cum sînt înțelese îndatoririle gospodărești în familiile din care provin elevii și care servesc drept model pentru viitoarea lor viață de familie. Așa cum susține Cornelia Dimitriu, „Familia se compune dintr-un număr mai mic sau mai mare de membri care, ca în orice unitate socială, au roluri, funcții și atribuții diferite. Limitîndu-ne să facem distincție numai între generația procreatorilor și aceea a procreaților, între adulți și nevîrstnici, între educatori și educați, acceptînd ideea că în vreme ce funcția mamei este aceea de a reprezenta un principiu de duioșie, indulgență și milă, de a aduce pe lume copii, de a spăla scutecele și de a coase nasturi, funcția tatălui se rezumă la aceea de a reprezenta un principiu de autoritate și de a agonisi cîștiguri, — limitîndu-ne la asemenea imagini sărace nu vom ajunge departe în înțelegerea existenței și rosturilor constelației familiale"[2].

Cele mai multe dintre răspunsurile subiecților chestionați dovedesc o înțelegere realistă și matură a raporturilor și funcțiilor membrilor cuplului familial. Iată cîteva dintre acestea:

„Ambii soți trebuie să participe deopotrivă la treburile gospodărești, bineînțeles, ținînd seama de unele activități specifice soției, iar altele specifice soțului";

„Consider ca un lucru nedemn pentru mine ca treburile ce-mi vor reveni mie, ca bărbat, să le facă soția. Este o calitate de preț a bărbatului aceea de a ajuta soția în treburile gospodărești. În vacanță am ajutat-o pe mama la multe treburi. Cred că, așa cum o ajut acum pe mama, o voi ajuta și pe tovarășa mea de viață";

[2] Cornelia Dimitriu, *Constelația familială și deformările ei*, E.D.P., București, 1973, p. 69.

„Îndatoririle gospodărești în familie să nu fie neapărat specializate, decît doar acelea care nu pot fi îndeplinite decît de un anumit membru al familiei; mai precis, soțul poate să înlocuiască soția în multe cazuri dacă manifestă interes și voință".

Răspunsurile citate și multe altele ilustrează faptul că băieții și fetele au o viziune corectă în această problemă, viziune izvorîtă din atitudinea plină de respect și solicitudine pe care o au față de mamele lor din implicarea directă a lor în treburile gospodărești ale familiei, din grija pe care o au față de frații și surorile mai mici, toate acestea reprezentînd un antrenament pregătitor pentru viitoarea lor viață de familie.

Datele rezultate în urma aplicării testului la cele trei clase terminale (o clasă de băieți și două clase de fete) au fost cuprinse în tabele care pun în evidență, prin comparație, calitățile (însușirile) prețuite mai mult de băieți, pe de o parte, și de fete, pe de altă parte.

Astfel, băieții situează pe primul loc noblețea sufletească (13), devotamentul față de familie (10), inteligența (9), iar pe ultimele locuri (opt și nouă), ei așază eleganța (37 din 42) și starea materială bună (36 din 42).

Fetele apreciază în primul rînd noblețea sufletească (39 din 65) inteligența (25), apoi modestia (15), iar pe ultimele două locuri frumusețea fizică (27) și eleganța (18).

Proba s-a dovedit a fi dificilă pentru tinerii și tinerele de 18—19 ani, care nu dispun de o experiență de viață suficientă pentru a putea aprecia, la modul real, valoarea acestor calități în viața de familie.

Pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie a fost și este o preocupare constantă a educatorilor din liceul nostru. An de an, profesorii de biologie, în colaborare cu medicul școlar, au organizat o suită de expuneri-dezbateri cu teme vizînd pregătirea fetelor și băieților pentru viața de familie, teme dintre care reținem: *„Ce trebuie să știe o viitoare soție și mamă"; „Cum ne vom crește și educa copiii"; „Bolile copilăriei și prevenirea lor"; „Copiii — bucuria și trăinicia familiei"; „Din «secretele» unei căsnicii trainice, fericite"; „Cum să ne comportăm în relațiile familiale"* etc.

Pe aceeași linie se înscriu și preocupările membrilor catedrei de pedagogie-psihologie care au inițiat un ciclu de convorbiri cu elevii din treapta a doua de liceu sub genericul „Prietenie, dragoste, căsătorie". Iată cîteva dintre temele abordate; *„Prietenia dintre băieți și fete — un atribut al adolescenței și tinereții"; „Dragostea înseamnă nu numai atracție sentimentală, dar și stimă și respect reciproc"; „Dragostea adevărată este un sentiment lucid și conștient"; „Căsătoria să se întemeieze pe dragoste, înțelegere și respect reciproc"; „Cum trebuie să se comporte un băiat față de o fată și o fată față de un băiat"* etc.

Sărbătorirea majoratului prilejuiește, de fiecare dată, întîlniri ale tinerilor care pășesc pragul majoratului cu juriști, absolvenți tot ai liceului nostru, care le vorbesc colegilor lor mai mici despre răspunderile profesionale și sociale, precum și despre căsătorie ca act de maximă importanță, de înaltă responsabilitate și maturitate. Toți diriginții înscriu în planurile de activitate educativă cu clasele acțiuni menite să contribuie la o pregătire cît mai completă a absolvenților pentru viață, în general, și implicit pentru viața de familie. Programele de activitate ale birourilor U.T.C. pe clase și ale comitetului U.T.C. pe liceu includ și acțiuni menite să-i pregătească pe viitorii învățători pentru viața de familie. Astfel, printre alte activități, manifestările cultural-educative organizate la sfîrșit de săptămînă în internat oferă largi posibilități elevilor (băieți și fete) să se distreze împreună, să se cunoască mai bine, să se împrietenească, să învețe să se comporte manierat în asemenea împrejurări etc.

Concluzii

• Investigația noastră în rîndul elevilor claselor terminale vizează un domeniu în care experiența lor personală nu este operantă, se reduce doar la dimensiunile și aspectele vieții familiale din care provin.

• Tineretul, în care includem și pe viitorii învățători, trebuie pregătit pentru viața de familie așa cum este pregătit pentru profesie, pentru muncă. Aceasta trebuie să fie o preocupare educativă prioritară a diriginților, a organizației U.T.C., a părinților, a societății în ansamblul ei.

Preocupările educative ale cadrelor didactice de la Liceul Pedagogic „Vasile Lupu" din Iași privind pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie se înscriu pe coordonatele generale ale politicii demografice a Partidului Comunist Român și statului nostru socialist. Absolvenții noștri își întemeiază familii viabile, trainice, își cresc copiii cu deosebită dragoste și doresc ca aceștia să învețe în școala care i-a format pe ei. Deși nu dispunem de date statistice complete, informațiile pe care le avem despre absolvenți ne-au condus la concluzia că sînt extrem de rare cazurile de desfacere a căsătoriilor în rîndul acestora.

Viața de internat, ambianța cultural-educativă din școală, activitățile de autogospodărire desfășurate în cămin, cantină, școală, muncile de utilitate socială etc. îi pregătesc pe viitorii învățători pentru a duce o viață de familie ordonată, organizată.

Creativitatea grupului pedagogic, componentă a stilului educațional

Dr. VASILE POPEANGĂ

OPERĂM CU NOȚIUNEA DE STIL educațional în sensul de modalitate relativ stabilă, unitară, de acțiune pedagogică. În raport cu agentul acțiunii, stilul poate fi individual sau grupal. **Considerațiile prezentate în continuare se referă la componenta creatoare a stilului de activitate a unui grup didactic, deci a unui stil grupal. Orice depășire a stadiului de dezvoltare a unui elev are un coeficient creator. Vocația depășirii e creatoare pe plan individual și social. Datorită componentei sale creatoare, stilul e un semn al structurii vitale a individului[1]. În structura complexă a personalității, creativitatea este „valoarea cea mai înaltă în ierarhia noastră contemporană"[2], pentru că implică trăsături care asigură performanțele sporite ale activității: originalitate, inventivitate, putere de sinteză, atitudine pozitivă față de muncă.**

Comportamentul creator al grupului se manifestă într-o serie de acțiuni cu durată relativă și inegală, care se exprimă prin următoarele predicate logice ca expresie a modalităților variate de acțiune: a se angaja în acțiune (a lua decizia), a ști, a putea, a acționa și a evalua[3]. Între fazele unui comportament creator există corelații funcționale, încît ele alcătuiesc, un *continuum acțional*, care posedă: 1) o logică a modalităților și 2) variate arii de acțiune educativă în care se manifestă.

Logica implicită a unui comportament creator: *a)* Angajarea într-un act sau grup creator implică existența unui potențial creativ în structura personalității educatorului: receptivitate față de nou, inventivitate, spirit critic, spirit de cooperare cu membrii grupului etc. Din propria experiență pedagogică am reținut că un asemenea grup se constituie prin opțiune, în condiții de stimulare și de afinități între membrii săi. Prin aptitudinile, căutările și performanțele lor, membrii grupului se afirmă cu încetul ca modele de acțiune. Pe lîngă potențialul creativ — aderăm la distincția făcută de Mihaela Roco între termenii *creativ* și *creator*[4] — grupul trebuie să dispună de voința de a acționa și de conștiința responsabilității asumate în raport cu elevii. Sub raport logic constituirea grupului implică: climat afectiv stimulativ, libertate de angajare, persimivitate de alegere a partenerilor și libertate de alegere a ariei de acțiune: metodă, rezolvare de situații problematice, confecționarea de instrumente tehnice etc.

b) A ști să acționezi într-o manieră nouă implică acumularea de informații, filtrarea și prelucrarea lor de către grup, transfer de idei cu alte grupuri educative. Acumularea de informații de către grup întărește capacitatea sa de acțiune, îi dă siguranța de sine și îi asigură *performanța cognitivă*, care e o condiție esențială, dar nu singura, pentru trecerea la acțiune. Blocarea circulației informației într-o școală e determinată de o viziune conservatoare asupra educației, de comportamentele rutinare, de structuri închise (catedre, cercuri comisii metodice izolate) și de o concepție mecanică asupra conducerii școlii („Așa scrie, așa facem!")

c) A putea să acționezi presupune existența unui ansamblu de priceperi și deprinderi pedagogice. Convertirea informațiilor în acțiune se bazează pe abilități didactice, deprinderi de manipulare a instrumentelor tehnice și priceperi de organizare a activității elevilor. Acest ansamblu de abilități, deprinderi de acțiune pedagogică alcătuiesc *performanța acțională*, pragmatică. Modalitățile de acțiune se concretizează într-un proiect, de activitate adecvat condițiilor educative existente în școală.

d) A acționa pentru convertirea ideilor în acțiuni practice constituie examenul autenticității și eficienței actului original sau a produsului creat prin inventivitatea unui educator sau grup constituit cu un scop creator. Creativitatea pedagogică se concretizează în acte educative originale — metode, procedee, noi modalități de organizare a activității de învățare — și în făurirea unor noi instrumente tehnice. Introducerea noilor acte educative în activitatea practică e subordonată unor norme logice. Acestea sînt: *integrarea organică* în structura activității educative încît noul act să nu fie ceva străin, izolat sau decorativ; *compatibilitate* cu cele-

1 I. Biberi, *Ultimele eseuri*, București, Cartea Românească, 1985, p. 212.

2 D. P. Ausubel, F. G. Robinson, *Învățarea în școală*, traducere din lb. engleză de L. Gavriliu și S. Lăzărescu, București, E.D.P., 1981, p. 625.

3 A. J. Greimas, *Pentru o teorie a modalităților*, în vol. *Semnificație și comunicare în lumea contemporană*, București, Editura Politică, 1985, p. 234.

4 Vezi *Stimularea creativității tehnico-științifice*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1985, p. 445.

lalte acțiuni sau instrumente tehnice utilizate și *convergență taxonomică*, adică să contribuie la realizarea unui obiectiv educativ și la îmbunătățirea prestațiilor intelectuale ale elevilor, fără a exercita un rol perturbator, dezorganizator al activității lor. Modificările organizatorice implicate de noua acțiune — schimbări de orar, de cadru în care se desfășoară acțiunea educativă — nu vor fi considerate ca modalități de dereglare a procesului educativ, ci ca modificări solicitate de introducerea în practică a noii acțiuni. În activitatea practică, noile modele sau instrumente tehnice suferă reajustări, redimensionări și verificări continui, care conduc la o reelaborare a proiectului pînă la definirea formei optime.

e) Evaluarea se face de membrii grupului de acțiune și de colegii lor pentru a stabili eficiența pedagogică a noilor tehnici și eventualele efecte perturbatoare. Eficiența se concretizează în performanțele sporite obținute de elevi și în atitudinea lor în proces de învățămînt. Cînd au fost introduse fișele de muncă individuală în lecțiile de aritmetică, angajarea în acțiune a unui număr mai mare de elevi a fost imediat observată și ca atare procedeul s-a impus rapid. Alteori, performanța poate fi constatată la sfîrșitul unei lungi perioade de acțiune educativă. După constatarea eficienței, noua acțiune educativă devine permisă în cîmpul activității școlare.

Stilul educațional al unui grup pedagogic este un comportament tipologic, în a cărui structură pot fi detectate aspecte creatoare în următoarele domenii de acțiune educativă: 1) modalitățile dinamice de integrare organizațională în structura sistemului de învățămînt; 2) circulația informației în cadrul grupului didactic sau între grupuri și 3) intervenții creatoare în activitatea educativă (inventivitate pedagogică) și în instrumentele tehnice utilizate (inventivitate tehnică).

1. Grupul școlar acționează în raport cu anumite prescripții pedagogice sau legislative la care trebuie să se acomodeze și cu care e chemat să-și echilibreze acțiunile. Între generalul reprezentat de normele pedagogice și particularul existent în viața școlii sau a unui elev se situează modalitățile variate de armonizare și echilibrare a exigențelor provenite de la cei doi poli: general (norma) și particular (situația concretă)[5]. În raport cu modul de armonizare a exigențelor provenite de la cei doi poli în viața unei școli se conturează configurații educative specifice și aspecte stilistice diferențiate. Printre variantele stilistice observate notăm în unele cazuri abordarea birocratică a funcționării structurilor școlii, elaborarea individuală a deciziilor, erori de substituire a elementelor psihice de suport pentru luarea deciziei privind elevii prin predominarea logicii afective (sau invers în alte situații), model executiv sărac privind perfecționare activității școlare și intervenții creatoare elaborate și efectuate de educatori inventivi, supli în acțiuni și cu un înalt spirit de responsabilitate pedagogică. Această imprimă nota de creativitate a stilului educațional, în special în privința conducerii claselor și a relațiilor cu elevii.

2. În cadrul școlii există o comunicare intragrupală între membrii structurilor metodice: cercuri sau comisii metodice, catedre de specialitate, dar și o comunicare intergrupală, realizată prin cooperarea a două instituții educative, care procedează la un transfer de informații pedagogice și operații didactice (modele de acțiune didactică). Comunicarea intragrupală se realizează prin relații directe educator-educator. Actul comunicării de informații — dobîndește un caracter creator cînd sînt relevate semnificațiile și valorile pedagogice ale datelor comunicate și sînt oferite modele de acțiune didactică. Cînd a fost amenajat cabinetul de istorie al școlii la care funcționam, au fost organizate lecții deschise în cadrul său, dezbateri și schimburi de informații. În aceste activități a fost relevată funcția pedagogică a cabinetului, manifestată în *stimularea interesului cognitiv* al elevilor și în crearea unei *tonalități afective*, formative, pe multiple planuri. Astfel au fost relevate funcții pedagogice care au influențat atitudinea profesorilor față de noul cadru de acțiune educativă.

Perceperea directă a modalităților de acțiune educativă existente într-un alt cîmp școlar creează o legătură de tip informațional, care poate stimula noi inițiative pedagogice în aria de acțiune a fiecărui grup. Informația devine astfel un element declanșator de inițiative și de energie[6]. Acestea se manifestă pe plan comportamental (remodelarea comportamentului pedagogic al educatorilor) și instrumental (introducerea în arsenalul tehnic utilizat a unor noi instrumente). În activitatea pe care am desfășurat-o în cadrul Liceului Pedagogic din Arad am inițiat și efectuat utile acțiuni de comunicare reciprocă de informații cu grupuri pedagogice din Oradea, Timișoara, Deva, Cluj-Napoca, Blaj, Sibiu, Craiova și din alte centre. Acțiuni interesante de transfer de informații au fost înregistrate în școlile din jurul Ineului (județul Arad), care au organizat excursii didactice ale profesorilor de diferite specialități în mari centre universitate unde, pe lîngă informațiile teoretice receptate, au perceput și noi modele de acțiune educativă în lecțiile deschise la care au asistat.

5 Dan Potolea, *Stilurile educaționale*, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coordonator D. Todoran, București, E.D.P., 1982, p. 151.

6 M. Drăgănescu, *Sistem și civilizație*, București, Editura Politică, 1976, p. 464.

3. *Creativitatea prezintă grade diferite de realizare, de la adaptarea școlii la ritmurile culturale și pedagogice ale epocii și pînă la introducerea unor structuri noi organizatorice sau tehnice în procesul educativ.* Angajarea educatorilor în căutarea unor noi modalități de acțiune implică prezența unui spirit de cooperare a microgrupului care acționează sau a lui cu specialiști din producție, angajați în acest proces de stimulare a creativității. Adeseori cercurile de diferite specialități și-au cantonat activitatea în spațiile didactice ale școlii: laboratoare, cabinete, ateliere. Dezvoltarea inventivității elevilor solicită depășirea acestor modalități de organizare prin activități desfășurate de cercuri în spații productive: cerc de informatică într-un centru de calcul, de biologie într-o fermă, de mecanică fină într-o întreprindere de specialitate, de artă, într-un muzeu etc. În activitatea acestor cercuri pot fi angajați și specialiști din producție, care aduc în activitate interesul pentru probleme tehnologice moderne, actuale, inexistente încă în programele școlare.

În unele situații educative, intervențiile creatoare vizează prevenirea unor disfuncții sau a unui dezechilibru în formarea elevilor. S-a observat la unii elevi din ultima clasă de liceu că ei depun eforturi sporite pentru pregătirea la obiectele la care vor susține examen de admitere în facultate. Această activitate se desfășoară, uneori, în dauna pregătirii generale. Unele școli au intervenit pentru prevenirea unui dezechilibru între pregătirea de specialitate și general umanistă, organizînd, în cadrul școlii, cursuri de pregătire intensivă a unor grupe de elevi care se pregătesc pentru concursul de admitere în facultate. E o intervenție creatoare sub raport organizatoric menită să prevină apariția unei disfuncții educative ce ar conduce spre o formare unilaterală.

4. Situațiile educative sau organizatorice din viața școlii ridică probleme pentru corpul ei de educatori. Cum vom proceda sub raport metodologic pentru a le rezolva în sens creator? *În primul rînd, sensul creator al unei acțiuni educative implică o eficiență sporită.* În stabilirea finalității care va deveni obiectivul mai apropiat sau mai îndepărtat al acțiunilor grupului intervin propunerile membrilor lui, propuneri bazate pe experiența didactică, pregătirea pedagogică, tactul psihologic, potențialul creativ al fiecărui educator. Discuțiile oferă informații pentru prefigurarea unei soluții optime.

Cum vom proceda pentru a asigura sensul creator al soluției optime, care va deveni obiectiv al activității grupului? Practica discuțiilor a confirmat existența a *două procedee de fixare a soluțiilor* (obiectivelor): **1)** pornim de la fixarea obiectivului spre argumentarea lui (gîndire convergentă) și **2)** formulăm mai multe soluții finale, pe care le vom analiza, compara și elimina pe rînd în raport cu avantajele și riscurile pe care le prezintă și, în sfîrșit, vom ajunge la soluția ultimă (gîndire divergentă). Pledăm pentru cea de-a doua soluție, prima aducînd deseori dereglări, în relațiile dintre membrii grupului.

Dacă soluția e propusă de director, adeseori ea nu entuziasmează și dobîndește aspecte de dispoziție normativă. Dacă e propusă de un coleg, pe unii nu-i mai interesează efortul cognitiv pentru analiza ei, preluînd-o așa cum a fost formulată. Un director priceput în conducerea dezbaterilor privind luarea deciziilor, formulează problema și lasă gol un element, care trebuie însă formulat: scopul, obiectivul, proiectul de acțiune, și va formula întrebări de tipul: ce să facem?, ce hotărîre să luăm? ce propuneți și de ce?, cum să procedăm? Va asculta și va înregistra propunerile, iar întrebările pe care le va ridica vor viza, în special, riscurile deciziei. Obiectivele sprijinite pe argumente șubrede vor fi eliminate cu încetul, iar în final va rămîne soluția argumentată mai temeinic.

Abordarea divergentă implică o analiză pluralistă a situației educative, în sensul că soluțiile oferite pentru rezolvarea unei probleme educative presupun apelul la *psihologie* (personalitatea elevului), *sociologie* (influența grupului și a mediului), *etică* (valorile morale care se cer respectate), *pedagogie* (scopul urmărit) și *praxiologie* (modul optim de organizare). Abordarea problemei numai dintr-un punct de vedere are un caracter reducționist, nu facilitează dezvoltarea comportamentelor creative în cadrul grupului pedagogic. Prin confruntarea de idei și argumente, *abordarea multidisciplinară și interdisciplinară a unei situații educative are în sine germenele soluțiilor creative.*

Atitudinea conducătorului instituției școlare de înțelegere, ajutor și stimulare a activității educatorilor preocupați de inovații, față de spiritele care caută soluții noi la problemele cu care sînt confruntați, ca și față de cele conservatoare, rutinare, care „nu ridică probleme", este, adeseori, determinată pentru instalarea în cadrul școlii a unui climat favorabil căutărilor și creativității pedagogice. *Instalarea, în cadrul școlii, a unor comportamente creatoare care să dea stilului educațional prospețimea, suplețea și nota de dinamism specifice oricărei căutări a noului nu e posibilă fără existența, unui climat cultural-pedagogic stimulativ, circulație dinamică a informației științifice, deschiderea instituției spre preocupările noi existente în lumea pedagogică și fără atitudinea receptivă a educatorilor.* Toți acești factori pot fi modelați printr-o activitate de perfecționare desfășurată cu fervoare pentru progresul școlii.

Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu

Prof. VIOREL SARCA
Inspectoratul Școlar al Județului Bihor

ÎN STUDIUL DE FAȚĂ ne-am propus să relevăm cîteva aspecte ale realizării interdisciplinarității în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu. Pentru aceasta s-au luat în discuție numai acele aspecte care vizează aplicarea cunoștințelor de matematică ale elevilor, însușite în clasa a VI-a la capitolele „Rapoarte și proporții" și „Procente", la înțelegerea și însușirea corectă de către elevi în clasa a VII-a a noțiunilor de bază ale chimiei (masă atomică, masă moleculară, masă molară), a legilor fundamentale ale chimiei (legea conservării masei substanțelor, legea proporțiilor definite) și a calculelor chimice (compoziția procentuală a substanțelor chimice, calcule pe baza formulelor chimice și a ecuațiilor reacțiilor chimice, concentrația procentuală a soluțiilor).

De asemenea, cunoștințele despre rapoarte, proporții și procente sînt indispensabile elevilor în liceu pentru studiul legilor gazelor, pentru rezolvarea problemelor de chimie care vizează amestecuri de soluții solide (aliaje), lichide sau gazoase.

Pentru a evidenția mai bine posibilitățile de aplicare a noțiunilor despre rapoarte, proporții și procente de către profesorul de chimie vom exemplifica și discuta succesiv aceste noțiuni de matematică așa cum sînt ele structurate în programa de matematică și în manualul de matematică pentru clasa a VI-a.

RAPORTUL

Definiția: raportul este o expresie de forma $\frac{a}{b}$, unde $b \neq 0$.

Proprietate

$$\frac{a}{b} = \frac{\frac{a}{b}}{\frac{b}{b}} = \frac{\frac{a}{b}}{1}$$

Această explicitare permite elevilor să observe clar de cîte ori a este mai mare decît b ($a > b$) și îi ajută să înțeleagă mai ușor, corect definiția masei atomice relative și a masei moleculare relative.

Aplicații în chimie

1. Definirea masei atomice relative

Precizăm de la început faptul că pentru înțelegerea și însușirea corectă de către elevi a noțiunii de masă atomică a unui element chimic este necesar să se opereze atît cu noțiunea de masă atomică absolută, $m(X)$, cît și cu noțiunea de masă atomică relativă (A).

Dăm, în continuare, masele atomice absolute, exprimate în sistemul de unități *SI*, pentru atomii cîtorva elemente chimice:
oxigen: $m(O) = 26{,}557 \times 10^{-27}$ kg;
hidrogen: $m(H) = 1{,}673 \times 10^{-27}$ kg;
izotopul ${}^{12}_{6}C$ $m({}^{12}_{6}C) = 19{,}920 \times 10^{-27}$ kg.

Din aceste valori ale maselor atomice absolute (determinate prin metode speciale) se pot calcula masele atomice relative ale acestor elemente chimice prin raportarea lor la unitatea atomică de masă (u) care este egală cu a 12-a parte din masa izotopului ${}^{12}_{6}C$:

$$u = \frac{1}{12} \times m = ({}^{12}_{6}C) = \frac{1}{12} \times 19{,}920 \times 10^{-27}\ \text{kg} = 1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}.$$

Deci:

$$A_X = \frac{m(X)}{u} \qquad (1)$$

Atît masele atomice absolute, cît și u, reprezintă cantități infime de materie care nu pot fi cîntărite și de aceea s-a convenit să se introducă și folosească în practică noțiunea de masă atomică relativă. Astfel că, pentru elementele chimice date mai sus, masele atomice relative se vor obține aplicînd relația *(1)*:

$$A_H = \frac{1{,}673 \times 10^{-27}\ \text{kg}}{1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}} = 1{,}008.$$

$$A\ {}^{12}{}_{6}C\ \frac{m\,({}^{12}{}_{6}C)}{u} = \frac{19{,}920 \times 10^{-27}\ \text{kg}}{1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}} = 12.$$

$$A_O = \frac{m\,(O)}{u} = \frac{26{,}557 \times 10^{-27}\ \text{kg}}{1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}} =$$

$$= \frac{\dfrac{26{,}557 \times 10^{-27}\ \text{kg}}{1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}}}{1{,}660 \times 10^{-27}\ \text{kg}} = \frac{15{,}998}{1} \approx 16.$$

Din acest raport reiese clar pentru elevi că atomul de oxigen are masa de 16 ori mai mare decît unitatea atomică de masă (sau decît a 12-a parte din masa izotopului ${}^{12}{}_{6}C$) și este un număr adimensional. Folosirea acesteia ușurează mult calculele chimice.

> Definiție: **masa atomică relativă a unui element este numărul care ne arată de cîte ori este mai mare masa atomului acelui element decît a 12-a parte din masa izotopului ${}^{12}{}_{6}C$, sau decît unitatea atomică de masă.**

Este necesar să se precizeze elevilor faptul că în manualele de chimie se folosește noțiunea de masă atomică, subînțelegîndu-se că este vorba de masă atomică relativă *(A)*, evitîndu-se astfel unele confuzii pe care le fac elevii (exprimarea în grame a *A*).

Se pot face și comparații de genul:

$$\frac{m\,(O)}{m\,({}^{12}{}_{6}C)} = \frac{26{,}557 \times 10^{-27}\ \text{kg}}{19{,}920 \times 10^{-27}\ \text{kg}} = 1{,}333$$

sau:

$$\frac{A_O}{A\,{}^{12}{}_{6}C} = \frac{16}{12} = 1{,}333,$$ de unde rezultă că:

$$\frac{m\,(O)}{m\,({}^{12}{}_{6}C)} = \frac{A_O}{A\ {}^{12}{}_{6}C},$$ mărimi direct proporționale.

Generalizînd, avem: $\dfrac{m(X)}{m(Y)} = \dfrac{A_X}{A_Y}$ (2)

Mol de atomi (masă molară*, atom-gram), $M(X)$.

În continuare se impune a fi definită unitatea de cantitate de substanță prin stabilirea masei corespunzătoare de carbon, ${}^{12}{}_{6}C$. Printr-un acord internațional, această masă a fost fixată la 0,012 kg și unitatea mărimii „cantitate de substanță" a primit denumirea de mol (simbol mol). Conform propunerilor IUPAC a fost adoptată următoarea definiție a molului: molul este cantitatea de substanță a unui sistem care conține atîtea entități elementare cîți atomi există în 0,012 kg de carbon ^{12}C.

De cîte ori se întrebuințează molul, entitățile elementare trebuie specificate, ele putînd fi atomi, molecule, ioni, electroni, alte particule. Trebuie specificat elevilor că masa și cantitatea de substanță sînt două mărimi distincte.

Un mol de atomi X conține, prin definiție, atîția atomi cîți atomi ^{12}C există în 0,012 kg de carbon ^{12}C, adică $6{,}023 \times 10^{23}$ atomi. Acest număr reprezintă „numărul lui Avogadro", N** și poate fi determinat pe cale experimentală[2].

Masa corespunzătoare unui mol de atomi X este $m\,(X)/m(^{12}C) \times 0{,}012$ kg, ceea ce se exprimă spunînd că masa molară $M(X)$ a lui X este:

$$M(X) = m(X)/m(^{12}C) \times 0{,}012\ \text{kg/mol (de atomi)} \qquad (3)$$

De exemplu, atomul de fluor ^{19}F și atomul de carbon ^{12}C au masele în raportul 18,9984/12. Masa unui mol de atomi de fluor, $M(F)$ este:

$$M(X) = \frac{18{,}9984}{12} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} =$$

$$= 0{,}0189984\ \text{kg/mol} \approx 0{,}019\ \text{kg/mol}$$

Ținînd cont de relația *(2)*, masa unui mol de atomi de fluor poate fi calculată și astfel:

$$M(F) = \frac{A_F}{A^{12}C} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} = \frac{19}{12} \times$$

$$\times\ 0{,}012\ \text{kg/mol} = 0{,}019\ \text{kg/mol}$$

Ținînd cont de relațiile *(1)* și *(3)*, deducem că:

$$u \cdot A_X = \frac{M\,(X) \times m\,(^{12}C)}{0{,}012},$$

de unde rezultă că:

$$(MX) = \frac{0{,}012 \times u \times A_X}{m\,(^{12}C)}$$

---

* Masa molară a unui element în stare atomică reprezintă masa a N atomi din acel element.

** $N = \dfrac{12\ \text{g}\ {}^{12}C}{19{,}920 \times 10^{-24}\ \text{g}} = 6{,}023 \times 10^{23}$ atomi.

Înlocuind valorile cunoscute pentru u și $m\ (^{12}C)$ și simplificînd se obține:

$$M\ (X) = A_X \times 10^{-3}\ \text{kg/mol} = \frac{A_X}{1000}\ \text{kg/mol}.$$

Deci, masa unui mol de atomi din elementul chimic X este egală cu a mia parte din masa atomică relativă a acelui element, A_X exprimată în kg, (sau numeric egală cu masa atomică relativă A_X, exprimată în grame: atom-gram).

Astfel,

$$M(F) = \frac{A_F\ \text{kg/mol}}{1000} = \frac{19\ \text{kg/mol}}{1000} =$$

$= 0{,}019$ kg/mol, și va conține N atomi de fluor.

Definirea masei moleculare relative, M_{X_2}. Masa absolută a unei molecule dintr-o substanță dată se poate determina pe cale experimentală, dar, cel mai simplu, se calculează prin însumarea maselor atomice absolute ale atomilor ce intră în componența moleculei. Astfel, masa absolută a moleculei de oxigen este:

$$m(O_2) = 2 \times m(O) = 2 \times 26{,}557 \times 10^{-27}\ \text{kg}.$$

Generalizînd, pentru o moleculă oarecare B, cu formula chimică $B = X_a M_b...$, masa absolută a acestei molecule va fi:

$$m(X_aY_b...) = a \times m\ (X) + b \times m\ (Y) + ...$$

Pentru că nu putem cîntări mase de substanțe atît de mici, în practică se folosește masa moleculară relativă, care se obține tot prin raportare la unitatea atomică de masă:

$$M_B = \frac{m(B)}{u} \qquad (4)$$

Definiție: **Masa moleculară relativă a unei substanțe chimice ne arată de cîte ori este mai mare masa moleculei substanței respective decît u (a 12-a parte din masa izotopului ^{12}C).**

Mol de molecule (masă molară*, moleculă-gram), $M(X_2)$

Calculul masei unui mol de molecule dintr-o substanță moleculară se face asemănător cu calculul masei unui mol de atomi, după relația:

$$M\ (X_2) = 2[m(X_2)/m(^{12}C)] \times 0{,}012\ \text{kg/mol} \qquad (5)$$

* — Masa molară a unui compus chimic sau a unui element în stare moleculară reprezintă masa a N molecule din compusul chimic sau elementul respectiv.

Astfel, masa molară a gazului molecular F_2, ținînd cont de faptul că molecula de fluor este formată din 2 atomi de fluor, este:

$$M\ (F_2) = \frac{2 \times 18{,}9984}{12} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} =$$

$$= 0{,}0379968 \approx 0{,}038\ \text{kg/mol}$$

Sau, dacă se ține cont de masele atomice relative ale elementelor chimice componente, obținem relația de calcul

$$M(X_2) = \frac{2A_x}{A^{12}C} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} \qquad (5')$$

Exemplu:

$$M\ (F_2) = \frac{2 \times A_F}{A^{12}C} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} =$$

$$0{,}038\ \text{kg/mol} = 38\ \text{g/mol}.$$

Se poate astfel, calcula, cantitatea de substanță, n_{X_2}, corespunzătoare unei mase date de substanță, m_{X_2}, după relația:

$$n_{x_2} = \frac{m_{x_2}}{M\ (X_2)} \qquad (6)$$

Exemplu: Ce cantitate de substanță (cîți moli, n_{X_2}) reprezintă 0,05 kg F_2?

$$n_{F_2} = \frac{m_{F_2}}{M\ (F_2)} = \frac{0{,}05\ \text{kg}}{0{,}038\ \text{kg} \times \text{mol}^{-1}} =$$

$$= 1{,}31590\ \text{moli}$$

În cazul unei substanțe pure care se consideră formată din molecule B, care reprezintă combinații ale atomilor X, Y,... conform formulei chimice $B = X_aY_b...$, masa unei molecule este:

$$m(B) = am\ (X) + b \cdot m\ (Y) + ...$$

Masa molară a unui corp molecular B este atunci:

$$M(B) = \frac{m\ (B)}{m\ (^{12}C)} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} =$$

$$= \left[a\frac{m(X)}{m(^{12}C)} + b\frac{m(Y)}{m(^{12}C)} + ... \right] \times 0{,}012\ \text{kg/mol}.$$

Sau, dacă se ține cont de masele moleculare relative, obținem relația de calcul:

$$M(B) = \frac{M_B}{A^{12}C} \times 0{,}012\ \text{kg/mol} \qquad (7)$$

Ținînd cont de relațiile *(4)* și *(7)*, deducem că:

$$M(B) = M_B \times 10^{-3}\text{kg/mol} = \frac{M_B}{1000}\ \text{kg/mol}$$

Adică, masa unui mol de molecule din substanță B, $M(B)$, va fi egală cu a mia parte din masa moleculară relativă a sa, M_B, exprimată în kg (sau numeric egală cu masa moleculară, M_B, exprimată în grame; moleculă-gram).

Un mol de molecule B conține, prin definiție, tot atîtea molecule cîți atomi ^{12}C, există în 0,012 kg de carbon 12, adică $6{,}023 \times 10^{23}$ molecule.

Astfel, 1 mol de dioxid de carbon, care întărește 0,044 kg, conține $6{,}0023 \times 10^{23}$ molecule CO_2.

Trebuie subliniat faptul că pentru măsurarea cantităților de substanță există și alte metode, bazate pe legile fizicii și ale chimiei fizice (legile gazelor, legile electrolizei și legile lui Raoult).

Noțiunea de masă molară* se folosește pentru a desemna cantitatea de substanță corespunzătoare unui mol de atomi, $M(X)$, molecule, $M(X_2)$ sau $M(B)$, ioni $M(X^{n+})$, $M(Y^{m-})$, electroni, $M(e^-)$, alte particule sau grupuri specificate de asemenea particule:

$$M\ (mX^{n+},\ nY^{m+}) \text{ sau } M\ (X_mY_n).$$

PROPORȚIA

Definiție

Proporția este egalitate între două rapoarte

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$$

obținută prin:

a) amplificare:

$$\frac{a}{b} = \frac{a \times m}{b \times m} = \frac{c}{d},$$

sau

b) simplificare:

$$\frac{c}{d} = \frac{a \times m}{b \times m} = \frac{a}{b}$$

Proprietate

Proprietatea fundamentală a proporției este: produsul extremilor este egal cu produsul mezilor.

$$a \times d = b \times c$$

Această proprietate permite calcularea unui extrem: $a = \frac{b \times c}{d}$, a unui mez: $b = \frac{a \times d}{c}$, sau a mediei proporționale:

$$\text{cînd: } a = d = x;\ x = \sqrt{b \times c}$$

$$\text{și cînd: } b = c = y;\ y = \sqrt{a \times d}$$

* — În limba română se folosesc greșit termenii de „masa atomică" pentru elemente și „masă moleculară" pentru compuși, implicînd efectuarea de către începători a unor greșeli. De asemenea, noțiunea de atom-gram este sinonimă cu mol de atomi, iar cea de molecula-gram cu mol de molecule.

Aplicație în chimie

Legea proporțiilor definite (legea constanței compoziției substanțelor chimice):

Într-o reacție chimică totală de forma:

$$A + B \longrightarrow AB$$
$$a(g) + b(g) \longrightarrow (a+b)\,g$$

se poate determina experimental faptul că raportul cantităților a și b din elementele chimice A și B care reacționează este constant și proporțional cu masele atomice relative ale elementelor respective.

Astfel, pentru arderea magneziului în oxigen:

$$2\,Mg + O_2 \longrightarrow 2\,MgO \text{ (reacție totală)}$$
$$a\,(g) + b\,(g) \longrightarrow (a+b)\,g \text{ putem determina experimental faptul că: } \frac{a}{b} = \frac{3}{2} \text{ sau}$$

$$Mg : O = 3 : 2$$

Prin amplificare cu 8 obținem:

$$\frac{a}{b} = \frac{3 \times 8}{2 \times 8} = \frac{24}{16} = \frac{A_{Mg}}{A_O}$$

De unde rezultă că: $\frac{a}{b} = \frac{A_A}{A_B}$ (8)

Deci, raportul cantităților a și b din substanțele A și B care reacționează, este proporțional cu raportul maselor atomice relative ale elementelor chimice A și B, cînd acestea au aceeași valență.

Pentru combinațiile chimice binare în care valența elementelor chimice componente diferă, se obține o altă proporție care ține cont de valența elementelor chimice.

Astfel, pentru reacția exprimată prin următoarea ecuație chimică generală:

$$xA + yB \longrightarrow A_xB_y$$
$$a\,(g) + b\,(g) \longrightarrow (a+b)\,g$$

unde x este valența elementului B, iar y valența elementului A, se determină proporția:

$$\frac{a}{b} = \frac{x \cdot A_A}{y \cdot A_B} \qquad (9)$$

Deci, cantitățile elementelor chimice din orice masă a substanței se găsesc într-un raport egal cu cantitățile lor dintr-o moleculă.

Exemplu: Pentru obținerea Al_2O_3 aluminiul se combină cu oxigenul în raportul de masă: $Al : O = 9 : 8$.

$$\frac{2\,A_{Al}}{3\,A_O} = \frac{2 \times 27}{3 \times 16} = \frac{9}{8}$$

Pentru o substanță compusă în compoziția căreia intră trei elemente chimice, A_x, B_y, C_z rapoartele de combinare se vor scrie astfel:

$$a : b : c = x \cdot A_A : y \cdot A_B : z \cdot A_C$$

unde x, y, z sînt indici (nu reprezintă valenţe chimice).

Exemplu: pentru H_2SO_4:

$a : b : c = 2 \cdot A_H : 1 \cdot A_S : 4 \cdot A_O = 1 : 16 : 64$

sau:

$$H : S : O = 1 : 16 : 32$$

Pentru aceste substanţe nu se pot scrie proporţii de forma expresiei *(9)* sau un şir de rapoarte datorită complexităţii moleculelor acestor substanţe determinată de existenţa ionilor poliatomici, a valenţei variabile a unor elemente chimice şi a legăturilor multiple pe care le pot forma unele elemente chimice în diferiţi compuşi (carbonul în compuşi organici).

Proporţia *(9)* poate fi folosită şi în cazul substanelor ionice care conţin ioni poliatomici.

Exemplu, pentru $K_2Cr_2O_7 (2K^+ + Cr_2O_7^{2-})$

$$\frac{a}{b} = \frac{2 \times A_{K^+}}{1 \times M_{Cr_2O_7^{2-}}}$$

Proprietate

O altă proprietate a proporţiilor este:

$$\frac{a}{a+b} = \frac{c}{c+d} \text{ sau: } \frac{a+b}{b} = \frac{c+d}{d},$$

unde: $a + b \neq 0$ şi $c + d \neq 0$.

Acestea sînt de fapt proporţii derivate.

Aplicaţii în chimie

Ţinînd cont de proporţia *(8)* putem scrie:

$$\frac{a}{a+b} = \frac{A_A}{A_A + A_B} = \frac{A_A}{M_{AB}},$$

sau:

$$\frac{a+b}{b} = \frac{A_A + A_B}{A_B} = \frac{M_{AB}}{A_B}$$

Cunoscînd cantitatea $(a + b)$ dintr-o substanţă AB pe care dorim s-o obţinem, putem calcula cantităţile a şi b necesare din elementele chimice A şi B.

Exemplu: Ce cantităţi de fier şi sulf sînt necesare pentru a obţine 22 g FeS?

$Fe + S \rightarrow FeS$

$a\,(g) + b\,(g) \rightarrow (a + b)_{(g)} = 22$ g.

$$\frac{a}{b} = \frac{A_{Fe}}{A_S} = \frac{56}{32},$$

de unde:

$$\frac{a}{a+b} = \frac{A_{Fe}}{A_{FeS}} = \frac{56}{88}.$$

Deci,

$$\frac{a}{22} = \frac{56}{88},$$

de unde:

$$a = \frac{56 \times 22}{88} = 14\,g\,Fe$$

$$b = 22 - 14 = 8\,g\,S.$$

Pentru o substanţă chimică cu formula A_xB_y, din proporţia (9) deducem proporţiile:

$$\frac{a}{a+b} = \frac{xA_A}{xA_A + yA_B} = \frac{x \cdot A_A}{M_{A_xB_y}} = \text{constant}$$

$$\frac{b}{a+b} = \frac{y \cdot A_B}{x \cdot A_A + y \cdot A_B} = \frac{y \times A_B}{M_{A_xB_y}} = \text{constant}$$

Aceste proporţii permit elevilor să înţeleagă mai uşor faptul că rapoarte de masă constante există şi între reactanţi şi produşi de reacţie, indiferent de metoda de obţinere a unei substanţe chimice.

Şi:

$$\frac{a}{b} = \frac{x \cdot A_A}{y \cdot A_B} = \text{constant.}$$

În concluzie, substanţele chimice reacţionează şi rezultă din reacţie în rapoarte de masă bine definite şi constante.

ŞIR DE RAPOARTE

Definiţie

Un şir de rapoarte este o expresie de forma:

$$\frac{x}{y} = \frac{y}{b} = \frac{z}{c}$$

În acest şir de rapoarte se poate aplica proprietatea proporţiei:

$$\frac{x}{a} = \frac{y}{b} = \frac{z}{c} = \frac{x+y+z}{a+b+c} = \frac{N}{a+b+c}$$

Putem, astfel, să împărţim un număr N în părţi direct proporţionale cu mai multe numere dacă există o proporţionalitate directă între mulţimile $\{x, y, z\}$ şi $\{a, b, c\}$ şi să calculăm necunoscutele x, y şi z.

$$x = \frac{N}{a+b+c} \cdot a;\quad y = \frac{N}{a+b+c} \cdot b;$$

$$z = \frac{N}{a+b+c} \cdot c$$

Aplicaţii în chimie

Aplicaţiile în chimie ale acestei proprietăţi ale şirului de rapoarte sînt multiple.

Exemple: *Calcularea cantităţilor de substanţe necesare pentru obţinerea unor amestecuri echimoleculare.*

a) Amestec echimolecular format din trei metale M_1, M_2, M_3:

$$\frac{x}{A_{M_1}} = \frac{y}{A_{M_2}} = \frac{z}{A_{M_3}} = \frac{x+y+z}{A_{M_1}+A_{M_2}+A_{M_3}} = \frac{m}{A_{M_1}+A_{M_2}+A_{M_3}}$$

unde: m, reprezintă masa amestecului A_{M_1}, A_{M_2} și A_{M_3} reprezintă masele atomice relative ale metalelor și x, y, z — cantitățile metalelor necesare pentru a obține masa m de amestec echimolecular.

Deci,

$$x = \frac{m}{A_{M_1}+A_{M_2}+A_{M_3}} \cdot A_{M_1};$$

$$y = \frac{m}{A_{M_1}+A_{M_2}+A_{M_3}} \cdot A_{M_2};$$

$$z = \frac{m}{A_{M_1}+A_{M_2}+A_{M_3}} \cdot A_{M_3}$$

b) Amestec echimolecular de trei substanțe compuse A, B și C

$$\frac{x}{M_A} = \frac{y}{M_B} = \frac{z}{M_C} = \frac{x+y+z}{M_A+M_B+M_C} = \frac{m}{M_A+M_B+M_C}$$

de unde:

$$x = \frac{m}{M_A+M_B+M_C} \cdot M_A;$$

$$y = \frac{m}{M_A+M_B+M_C} \cdot M_B;$$

$$z = \frac{m}{M_A+M_B+M_C} \cdot M_C$$

M_A, M_B, și M_C, sînt masele moleculare relative ale substanțelor compuse A, B și C.

Rezolvarea unor probleme cu amestecuri de gaze.

a) Determinarea presiunilor parțiale a gazelor componente, p_i...

$$\frac{p_1}{a_1} = \frac{p_2}{a_2} = \ldots = \frac{p_n}{a_n} = \frac{p_1+p_2+\ldots+p_n}{a_1+a_2+\ldots+a_n} = \frac{\sum_{i=1}^{n} p_i}{\sum_{i=1}^{n} a_i} = \frac{p}{100}$$

unde $p_1, p_2, \ldots p_n$ reprezintă presiunile parțiale, p — presiunea totală și a_1, a_2 ... a_n, procentele de volum ale gazelor componente,

Rezultă că:

$$p_i = \frac{P}{100} \cdot a_i \qquad (10)$$

b) Determinarea volumelor gazelor componente, v_i
de unde:

$$v_i = \frac{V}{100} \cdot a_i \qquad (11)$$

c) Determinarea numărului de moli a gazelor componente n_i,

$$n_i = \frac{n}{100} \cdot a_i \qquad (12)$$

d) Determinarea fracției molare, x_i.

$$x_i = \frac{n_i}{n} \qquad (13)$$

sau:

$$x_i = \frac{a_i}{100} \qquad (14)$$

Din relațiile *(10)* și *(14)* deducem:

$$p_i = x_i \cdot P \qquad (15)$$

Din relațiile (11) și (14) deducem:

$$v_i = x_i \cdot V \qquad (16)$$

În cazul unei substanțe compuse $A_x B_y C_z$, între procentele de masă ale elementelor componente și raportul de masă dintre elemente se poate scrie:

$$\frac{\%A}{m} = \frac{\%B}{n} = \frac{\%C}{p} = \frac{\%A+\%B+\%C}{m+n+p} = \frac{100}{m+n+p}$$

de unde:

$$\%A = \frac{100}{m+n+p} \cdot m; \quad \%B = \frac{100}{m+n+p} \cdot n;$$

$$\%C = \frac{100}{m+n+p} \cdot p;$$

sau:

$$m = \frac{m+n+p}{100} \cdot \%A. \quad n = \frac{m+n+p}{100} \cdot \%B.$$

$$p = \frac{m+n+p}{100} \cdot \%C.$$

(Va urma)

Cerințe psihopedagogice indispensabile adaptării elevilor la cerințele școlii

Prof. dr. IOAN SIMA
Liceul Pedagogic din Sibiu

FORMAREA MORALĂ A OMULUI este o sarcină complexă, de mare răspundere, care este bine să se realizeze fără rebuturi sau pierderi de valori umane. Îndeplinirea acestei nobile misiuni, cu deziderатul său major, ameliorarea progresivă a capacității de adaptarea individului la cerințele impuse de complexitatea și mobilitatea vieții sociale revine, în primul rînd, școlii, respectiv cadrelor didactice. O contribuție deosebită avînd-o, în acest scop, psihologia și pedagogia, alături de biologie, medicină și sociologie — care, toate, la un loc, contribuie hotărîtor la optimizarea adaptării omului la mediu.

Rapiditatea cu care evoluează viața socio-culturală contemporană face ca efortul omului în vederea acestei adaptări să devină din ce în ce mai intens. Selectarea și asimilarea continuă a informațiilor, transferul de la o activitate la alta a cunoștințelor asimilate și a deprinderilor formate, abilitatea de a lua cu promptitudine decizii corecte, capacitatea de a evalua deciziile luate și produsele rezultate din activitățile întreprinse, inițiativa și independența gîndirii, creativitatea, perseverența în învingerea dificultăților, trebuința de autorealizare, stabilitatea emoțională optimă, capacitatea de autoreglare etc., sînt doar cîteva din trăsăturile de personalitate indispensabile omului ca element activ al societății. Absența sau diminuarea capacității de adaptare duce inevitabil la multiplicarea eșecurilor școlare, profesionale, familiale, sociale etc. ca fenomene de inadaptare școlară, socio-profesională etc.

Formarea capacității de adaptare la diverse situații de viață este condiționată într-o mare măsură, de găsirea modalităților optime de instruire și de învățare, în conformitate cu noile cuceriri ale științei contemporane.

Cunoașterea condițiilor determinante ale succesului în activitatea de învățare, aflarea cauzelor reușitei ori nereușitei școlare orientează activitatea dascălului. Pentru a veni în sprijinul acestora am făcut o cercetare de-a lungul anului școlar 1983—1984 și al anului 1984—1985 avînd în atenție sexul, mediul familial, precum și greutățile întîmpinate.

Succesul școlar poate fi considerat o expresie a concordanței între capacitățile și interesele elevului, pe de o parte, experiențele școlare formulate și prezentate lui, prin diverse metode instructiv-educative, pe de alta. *Dacă succesul exprimă o potrivire, insuccesul și rămînerea în urmă la învățătură sînt simptomele unei discordanțe dintre posibilitatea și exigența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă.*

Elevii care prezintă dificultăți de adaptare la exigențele programelor școlare — dificultăți semnalate de performanțe slabe sau nesatisfăcătoare — necesită o atenție sporită din partea școlii — concretizată în elaborarea cerințelor psihopedagogice speciale și individuale, care vizează restabilirea echilibrului între elevi și școală.

Examinînd 396 elevi ai ciclului primar (din 12 clase) și stînd de vorbă cu învățătorii acestora, am depistat un număr de 59 elevi cu insuccese școlare (14,25%). Cercetînd amănunțit situațiile respectivilor elevi, am constatat că 37% au insuccese la limba maternă, 32% la matematică, 30% la toate obiectele, 6% la scris (dictări-copiere) și 14% la istorie-geografie-naturale, iar 14% au lacune în cunoștințe.

Analiza cazurilor de insucces școlar permite — firesc — detectarea cauzelor socio-culturale, economice, pedagogice și individuale ale nereușitei. fiecare dintre ele avînd o istorie proprie, care evidențiază faptul că insuccesul nu poate fi redus la un singur factor cauzal. Elevul nu poate avea insuccese doar pentru că este „neatent", sau „uituc", „leneș" sau „lent" etc. cum se spune deseori. Pe parcursul școlarității, diverși factori fizici, afectivi, caracteriali, morali, familiali, sociali sau pedagogici — mai mult sau mai puțin perturbatori ai echilibrului dinamic elev-școală — se pot combina într-un mod specific, paralizînd capacitatea de învățare, educabilitatea elevului, respectiv, dezvoltarea acestuia.

Cu toată varietatea formelor și a structurii cauzale a insuccesului, remarcăm în profilurile bio-psiho-sociale ale elevilor cu insuccese școlare cîteva trăsături comune, la care se pot adăuga consecințele ponderii mai ridicate a unuia sau altuia din suita factorilor etiolo-

gici determinînd forme, tipuri diferite de manifestare a insuccesului școlar.

Îmbrățișînd această opinie prezentăm *factorii, cauzele cu pondere mai mare care au determinat insuccese la elevii din școala noastră — desprinse din cercetarea făcută de noi pe mai mulți ani școlari:*

1. Sociale-familiale (climat familial necorespunzător în familii, copii proveniți din afara căsătoriei, copii nesupravegheați, părinți viciați, (alcoolici, atmosferă cu înalt grad de imoralitate etc.) 72

2. Elevi bolnăvicioși, cu deficiențe fizice și de vorbire ca urmare a unor boli — meningoencefalită, pareze, paralizii—frecventează școala între două internări, epilepsie 30

3. Imaturitate școlară (imaturitate socială, morală, mintală, pentru muncă fizică, volitivă) 24

4. Deficiență mintală — intelect de limită 27

5. Psihomotricitate și instabilitate afectivă 18,5

Se știe că factorii existenței condiției umane pot fi *de natură obiectivă* (cei ce depind de ființa umană — aptitudini, constituție fizică etc.) și de *natură subiectivă* (cei care depind de condițiile create de mediul social, pedagogic, familial etc. Ambele categorii de factori pot fi întîlnite, uneori la unul și același subiect. Așadar, gruparea lor este arbitrară, făcîndu-se în funcție de ponderea unuia sau altuia dintre factori. Procentul este mai mare de 100% întrucît am întîlnit subiecți cu insuccese școlare determinate de doi și chiar trei factori cu pondere mare.

Acestor subiecți le-au fost aplicate diferite probe psihologice, de *personalitate* (proba omulețului, cea a arborelui sau casa noastră) și probe de *inteligență Raven* și unele probe din *testul Binet — Simon)*, folosindu-se totodată metodele clasice: *observația, convorbirea* și *ancheta cu completarea datelor culese.*

Menționăm și faptul că n-am putut colabora în aplicarea probelor cu 21% din subiecți. La toți subiecții cu insuccese școlare am constatat o slabă dezvoltare intelectuală, cum sînt scrisul, cititul, socotitul, descifrarea hărților, diagramelor și altele. Nu rare sînt cazurile de tulburări de conduită (minciuna, neastîmpăr, tendințe agresive față de colegi, reacție de opoziție, perseverarea unei conduite instabile, deseori constatăm mari devieri de conduită în situații diferite (familie, școală, stradă etc.).

Anamneza elevilor cu tulburări de conduită este bogată în incidente: boli grave în prima copilărie, carențe educative și conflicte emoționale familiale, carențe socio-culturale, insatisfacții cronice etc. Tulburările de conduită nu sînt determinate de factori etiologici, unici și izolați; ci de o constelație cauzală complexă. Aceste tulburări de conduită sînt strîns legate de o oarecare doză de anxietate și instabilitate afectivă. Tulburările de conduită apar mai frecvent pe fondul capacităților intelectuale slab dezvoltate (inteligență de limită, debilitate mintală) caracterizată printr-o activitate analitico-sintetică redusă.

Elevii care prezintă astfel de situații pot fi ajutați numai dacă se cunosc fazele concrete de manifestare ale nereușitei lor școlare. Starea de insucces nu poate fi tratată la modul general și absolut, deoarece depinde de conținutul, condițiile, modul de prezentare a activității școlare. După felul de manifestare a eșecului — generalizat sau specific etc. — se pot formula ipoteze cu privire la cauzele lui. Astfel, în primul rînd, este necesară cunoașterea fiecărui elev, a cauzelor și a condițiilor dificultății de adaptare, a factorilor fizici, intelectuali, afectivi, caracteriali etc., pe de o parte și familiali, sociali, pedagogici, pe de altă parte — considerîndu-se că eșecul școlar provine din dizarmonia dintre factori sau de absența sau deficiența unora dintre ei. Factorii etiologici se caută atît în mediul școlar (în special în calitatea activității instructiv-educative) cît și în condițiile familiale, precum și în particularitățile individuale ale elevului; insuccesul fiind aproape întotdeauna multicauzal.

Inteligența este doar unul din elementele constelației factorilor interni ai performanței școlare. În anumite cazuri, însă, de exemplu, la elevii debili mintal, importanța factorilor intelectuali în determinarea insuccesului școlar este mai mare decît la cei *normali* sub aspect intelectual. Sînt, deci, situații în care inteligența, tocmai prin deficiențele sale, devine factorul fundamental în determinarea randamentului școlar. Așadar, performanța școlară depinde, pe lîngă inteligență și de alte condiții interne (motivație, atitudine etc.) cît și externe (metodă) exigență, natura sarcinilor școlare, manualul). În consecință, cunoașterea aptitudinilor școlare nu este posibilă numai pe baza analizei performanțelor școlare. Fiind determinate multifactorial, rezultatele la învățătură se schimbă împreună cu modificarea motivației, a materiei de predare etc., chiar dacă factorul intelectual se menține constant.

Capacitatea de învățare reală a elevului raportată la performanța lui școlară ne permite să cunoaștem posibilitatea fiecăruia în condițiile în care s-ar schimba sistemul de cerințe instructiv-educative, metoda de predare, materialele prezentate la lecție, motivația, atitudinea elevului față de activitatea școlară etc.

Căutarea și elaborarea metodelor instructiv-educative adecvate factorilor interni ai elevului, naturii obiectului de învățămînt, cerințele școlare etc. alături de conținutul învățămîntului, pregătirea și personalitatea în-

vățătorului etc. constituie premisele pedagogice fundamentale ale reușitei școlare.

Cercetările psihopedagogice relevă că învățarea activă este cea care duce la dezvoltarea psihică autentică (învățare eficientă) a elevului. P. Janet, J. Piaget, Vigotski, Galperin arată că există o legătură intimă între acțiunile practice și cele mintale. Mai mult, activitatea mintală este constituită din operații (acțiuni mintale) care provin din interiorizarea acțiunilor practice. Punctul de plecare în formarea operațiilor mintale la copil îl constituie deci acțiunea externă cu obiecte concrete. Nu este greu să înțelegem, în lumina datelor psihogenetice, că școala activă nu înseamnă în mod necesar o școală de lucrări practice. De exemplu, elevul ajuns în stadiul operațiilor formale (gîndire verbal — abstractă, formală) poate fi „activ", în sensul desfășurării raționamentelor ipotetico-deductive, deși această activitate mintală nu îmbracă o formă concretă, ci una reflexivă, abstractă și interiorizată.

Metodele intuitive, deși reprezintă un progres față de metodele clasice de predare nu fac altceva, în comparație cu metodele active, decît să înlocuiască verbalismul cuvîntului (verbalism tradițional) cu verbalismul imaginii (Piaget). Aceste metode nu sînt suficiente pentru dezvoltarea gîndirii. Așadar, metodele intuitive nu se confundă cu cele active, întrucît primele fac apel la mecanismele psihologice diferite față de cele implicate în metodele active și deci ele nu asigură beneficiile educaționale realizate prin practicarea metodelor active. Școala activă se bazează pe principiul trebuinței. Pentru a-l face pe elev să acționeze, este necesar să se creeze împrejurări în care el să simtă trebuința de a îndeplini acțiunea pe care o așteptăm de la el.

Firește, interesul pentru o activitate sau alta nu exclude efortul. Metodele active stimulînd inițiativele libere, fără individualismul anarhic, educă autodisciplina și efortul voluntar, adică independența gîndirii și capacitatea de autoreglare în planificarea și realizarea sarcinilor școlare.

Învățătorii care limitează activitatea elevului la perceperea pasivă a lecției și la reproducerea fidelă a cunoștințelor, notînd capacitatea lui de ascultare și de imitare — reproducere, nu contribuie în măsura posibilă la dezvoltarea psihică a copilului. Elevul, în special cel cu insuccese școlare, să participe efectiv la punerea și rezolvarea problemelor, la descoperirea și aplicarea legităților.

Caracterul uneori prea verbal, formal, abstract al instrucției, datorat neglijării acțiunilor practice, generează dificultăți frecvente de învățare. Uneori la clasele mici cunoștințele sînt deja prezentate predominant verbal, în loc să se imprime activității școlare un caracter activ și euristic. Astfel, operațiile mintale concrete pot rămîne nestructurate, nesistematizate ceea ce îngreunează combinațiile mintale pe bază de conținuturi semantice (verbale) și simbolice.

O cale de prevenire a insuccesului școlar, de dezvoltare a inteligenței școlare, mai ales în cazurile de limită, este posibilă cu condiția adoptării principiului acțiunii în activitatea școlară. Acțiunile pe modele obiectuale, de exemplu, permit chiar și elevilor cu intelect de limită să înțeleagă și să asimileze cunoștințele școlare care, prezentate prin metode verbale, par să depășească capacitățile lor mintale.

În cazul elevilor cu insuccese școlare colaborarea reală dintre școală și familie poate fi un factor favorizant al învingerii dificultăților școlare de către elev.

Lectura suplimentară a elevilor — prioritate a activității didactice

Prof. PETRE TUDOSE
Inspector la Inspectoratul Școlar al Județului Argeș

În condițiile educației permanente, școlii îi revine misiunea de a-i înarma pe elevi cu deprinderi temeinice de autoinstruire și autoperfecționare prin intermediul tuturor mijloacelor pe care le oferă societatea și științele educației și în primul rînd prin mijlocirea cărții.

Trezirea interesului și a gustului pentru lectură în general și pentru literatura bună în special implică pentru școală o responsabilitate incontestabilă. Ce citesc copiii? Cum citesc? Cînd și unde citesc? Cum își selectează lecturile? Cum poate fi îndrumată lectura și în ce măsură intervențiile sînt oportune? Cum contribuie lectura la formarea elevilor? — sînt cîteva din întrebările care se ridică în fața profesorului și își cer răspuns.

În acest sens, în anul școlar 1984—1985 am organizat o anchetă, în rîndul a 320 de elevi din clasele V—VIII, din mediul rural și urban, utilizînd chestionarul, cercetarea fișelor de cititori de la biblioteca școlii și a căminului cultural, purtînd discuții cu elevii — individual și în grup — asistențe la lecții

Școala	Total elevi	din care:		Total cititori		din care:				Volume citite	Indice de citire
		în cls. I-IV	în cls. V-VIII	numerie	%	în cls. I-IV		în cls. V—VIII			
						numeric	%	numeric	%		
Nr. 1 Pitești	861	329	532	571	66,3	243	73,8	328	61,6	6 281	11
Nr. 10 Pitești	810	381	429	679	83,8	380	99,9	299	69,6	14 085	20,7
Nr. 11 Pitești	1 391	606	785	920	66,1	515	85	405	51,6	4 812	5,2
Nr. 12 Pitești	1 531	731	810	1 000	65,3	450	61,5	550	65,4	12 100	12,1
Nr. 13 Pitești	2 435	1 116	1 319	1 200	49,2	860	77	330	25	18 000	15
Nr. 14 Pitești	1 518	751	767	920	60,6	480	64	440	57,3	9 170	10
Nr. 16 Pitești	1 510	730	780	780	52	410	56	370	47	6 000	7,6

consacrate lecturii suplimentare etc. Fără a le absolutiza, datele obținute spun, totuși, ceva: *26 dintre elevii chestionați (8%) nu-și amintesc să fi citit vreodată o carte, 128 de elevi (40%) au citit cîteva basme, povestiri, schițe și pot să povestească conținutul acestora cu o aproximativă fidelitate față de text, nu întotdeauna cunosc autorul cărții, nu au încă preferințe și nici răbdarea necesară citirii în întregime a unei cărți, 166 de elevi (52%) citesc zilnic sau aproape zilnic, au prins gustul lecturii, au început să-și manifeste preferințele literare și pot să le motiveze, discută cu colegii influențîndu-se reciproc în alegerea lecturii, într-un cuvînt, cartea le-a devenit unul dintre prietenii de neînlocuit.*

Extinzînd investigația, am cercetat fișele de cititori din bibliotecile cîtorva școli, cu efective mari, din Pitești situația prezentîndu-se astfel la sfîrșitul anului școlar 1984—1985 (vezi tabelul din capul paginii).

La o analiză sumară a datelor de mai sus, se desprind cel puțin *două concluzii:*

1. Cu o singură excepție (Școala Nr. 12), în celelalte cazuri procentajul cititorilor din învățămîntul primar este superior celui din învățămîntul gimnazial.

2. Deși elevii din școlile cuprinse în cercetare au și alte surse — în afara bibliotecii școlii — de procurare a cărții dorite (Biblioteca municipiului și cea a Casei de cultură a sindicatelor, ambele din Pitești) care au aproape 9 000 de cititori din rîndul elevilor claselor I-VIII), iar mulți elevi au biblioteci personale etc.) sînt, totuși, între 15—25% dintre elevii fiecărei generații (unii dintre ei terminînd chiar clasa a VIII-a) pentru care lectura rămîne încă „o mare necunoscută".

Pentru ca lectura să devină o necesitate pentru toți elevii, plăcerea cititului trebuie cucerită odată cu învățarea alfabetului, și chiar înainte de învățarea acestuia. „La vîrsta de 3 ani... — scrie Lucio Loubardo Radice — copilul cerea cărți cînd se culca, iar după o jumătate de oră de «lectură» îl găseam adormit cu cartea deschisă. Erau cărți ilustrate, de acord, însă ceea ce făcea el era o adevărată lectură interioară"[1].

Cunoscînd acest adevăr cele mai multe educatoare din județul Argeș le formează copiilor deprinderea de a citi ilustrațiile, de a valorifica tot ceea ce le oferă cartea, chiar înainte de a învăța slovele. Sînt alese în acest scop povești scurte, simple, cu un singur episod interesant, într-o formă vie, cu ilustrații adecvate.

O anchetă întreprinsă în rîndul unui mare număr de învățători din județ a scos în evidență preocuparea acestora pentru alegerea lecturii adecvate copilului din clasa I (și apoi din celelalte clase), astfel încît să-l ajute „să treacă pragul abecedarului spre împărăția cărții literare"[2]. Sînt selectate și recomandate lecturi care reflectă lumea și preocupările copilului, în general texte scurte, cu acțiune dinamică dominată de voioșie și optimism, cărți tipărite cu caractere mari și ilustrate cu gust.

Ce citesc elevii? Citesc mult și variat: alternează literatura română cu cea universală, lectura suplimentară obligatorie cu cea extrașcolară, beletristica alternînd cu cartea social-politică, de știință și tehnică. Preferințele acestora se îndreaptă, totuși, către beletristică. La o sută de cărți citite numai 6—8 sînt din domeniile: social-politic, științific și tehnic.

Cumulînd listele întocmite pentru fiecare bibliotecă, liste în care sînt cuprinse acele cărți care rareori pot fi găsite în raft, fiind des solicitate de micii cititori, ar rezulta un catalog cu cîteva sute de titluri din care n-ar lipsi: Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ioan Slavici, I. L. Caragiale, Petre Ispirescu, D. Bolintineanu, Al. Odobescu, V. Alecsandri, I. Al. Brătescu-Voinești, Cezar Petrescu, Tudor Arghezi, Mihail Sadoveanu, Ionel Teo-

1. Lucio Lombardo Radice, *Educația minții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 26—27.

2. Ștefania Alexandrescu, *Să le dezvoltăm celor mici dragostea pentru carte*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.

doreanu, Al. Mitru, I. Hobana, C. Chiriță, ca și *Povești nemuritoare*, *O mie și una de nopți*, Frații Grimm, Ch. Perrault, J. London, J. Verne, F. Nansen, H. G. Wells, Mark Twain, W. Scott, Al. Dumas etc.

Mulți elevi din clasele I-VIII ocolesc poezia și în special pe cea contemporană: la o sută de cărți înregistrate în fișe numai 16—18 sînt de poezie și, în cele mai multe cazuri, aparținînd clasicilor. În explicarea acestui raport există o cauză obiectivă: proza satisface curiozitatea, captivează și stăpînește mai intens pe micul cititor prin varietatea și neprevăzutul problemelor ridicate. Dar, în afară de această explicație legată de natura sufletului infantil, sînt și cauze care țin de realizarea artistică a poeziilor, de modul în care este învățat elevul să citească poezia. Prima citire reușește doar să-l familiarizeze pe școlarul mic cu conținutul, în linii mari, cu atmosfera poeziei. Elevul trebuie deprins ca după citirea inițială a poeziei să mediteze, să recitească în gînd, pe fragmente, intuind conținutul și valoarea imaginilor artistice, apoi să citească din nou, uneori cu voce tare, întreaga poezie, pentru că valoarea, frumusețea acesteia nu se pot dezvălui dintr-o dată.

O eficiență deosebită în formarea gustului pentru poezie o au folosirea discului și a benzii de magnetofon, audițiile radio și emisiunile T.V. Lectura artistică a poeziilor „Sergentul", „Mama", „Dan, căpitan de plai", „La mijloc de codru" etc., realizată de actori de prestigiu, mărește capacitatea emoțională a textului, reliefează noi virtuți artistice ale lui, mijlocește trăirea estetică, în plus, oferă elevilor un model, după cel al profesorului, de recitare a poeziei.

Începînd chiar cu clasa a IV-a, elevii se apropie treptat de cartea social-politică și de cea științifică și tehnică. La Școala Nr. 11 din Pitești, de pildă (și situația este oarecum asemănătoare și la alte unități), din cele 4 812 cărți citite în anul școlar 1984—1985, 4 493 (93%) sînt beletristice, 201 (4,1%) sînt social-politice și 118 (2,9%) sînt cărți științifice și tehnice.

Această situație reflectă în bună măsură, repartiția pe domenii a fondului de carte al aceleiași biblioteci și al altora: *din 13 142 de volume existente, 11 354 sînt de beletristică, 1 400 social-politice și numai 388 științifice și tehnice.*

Solicitare deosebită din partea cititorilor-școlari au avut cărțile: „Tinerețea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu" de Olimpiu Matichescu, „Omagiu dedicat Președintelui Republicii Socialiste România", albumul „Președintele Republicii Socialiste România și Argeșul", „Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român", „Directivele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român", „File din istoria U.T.C." și altele.

Remarcăm, în cazul multor elevi din învățămîntul gimnazial, un început de definire a sferei de interese, de cele mai multe ori acestea concordînd cu preferința pentru un obiect sau grup de obiecte de învățămînt.

Sînt cerute cu insistență și uneori, din cauza numărului redus de exemplare existente în bibliotecă, cererea nu poate fi satisfăcută, cărți ca: „Deocamdată... enigme" de D. Apostol, „Energia încotro?" de I. Popescu, „Bionica distractivă", „Botanica distractivă", „Și animalele vorbesc" de T. Oprițș, „Enigmele Terrei" și „Am fost în Antarctica" de G. Neamu, „Din electronica de azi" de E. Nicolau, „Românii pe șapte continente" de V. Tebeică, culegerile de probleme de matematică, fizică și chimie, culegerile de exerciții gramaticale etc. Cititorul de gimnaziu „cu vechi state de serviciu" are de acum preferințe vizînd o anumită colecție, cele mai căutate fiind: „Enigma", „Delfin", „Globus", „Cutezătorii".

Un adevăr axiomatic este acela că profesorul (învățătorul) are sarcina nu numai a stimulării lecturii, ci și mai ales a dirijării ei (....„are obligația să stabilească el însuși ce vor citi și cît vor citi elevii săi")[3]. La întrebarea pusă celor 320 de elevi cuprinși în ancheta noastră și formulată astfel: „Cine vă sfătuiește în alegerea lecturii", cei 294 de elevi care au citit măcar o carte au dat următoarele răspunsuri: 122 de elevi (41,5%) — profesorul, 82 elevi (27,8%) — colegii, 24 (8,1%) — frații mai mari, 20 (6,8%) — părinții, 46 (15,8%) își aleg singuri cartea. De fapt, în alegerea cărții intervin de multe ori mai mulți factori, uneori chiar hazardul. Belinski spunea că: „a citi cărți prost alese este mai rău și mai dăunător pentru ei decît a nu citi nimic". Păstrînd rezervele cuvenite față de o asemenea afirmație categorică, considerăm că fiecare vîrstă are cărțile ei preferate, ba fiecare copil, într-un anumit moment al dezvoltării lui psiho-intelectuale, are nevoie de anumite cărți.

În recomandarea lecturii ținem seama de *cerințele programei*, de *gusturile și de preferințele elevilor* dar și *de posibilitățile de procurare a cărților*. Avem în vedere că preferințele sînt individuale și că ele nu pot fi nivelate luînd ca numitor comun preferințele educatorului de acum sau din vremea cînd era și el copil; nici cărțile nu mai sînt ca în urmă cu 2—3 decenii, iar receptivitatea copiilor este astăzi puternic influențată de radio, cinema, televiziune. Treptat elevul însuși se orientează în fața rafturilor înțesate de cărți din care își alege pe cea potrivită. Chiar dacă se întîmplă, uneori să nu fie cea mai potrivită.

O altă constatare reieșită din ancheta noastra se referă la numărul de cărți citite de un elev într-un an școlar. *Indicele de citire*

3. M.E.I., *Programa de limbă română pentru clasele V-VIII.*, București, 1983, p. 35.

în cazul şcolilor unde s-a desfăşurat cercetarea variază între 5,2 şi 20,7, dar el nu spune încă totul. Cei mai mulţi dintre elevi îşi iau cărţi pentru lectură nu numai din biblioteca şcolii. Ştiind, apoi, că printre cititori sînt cîţiva care au împrumutat numai una-două cărţi, rezultă că marea majoritate au citit între 25 şi 60 cărţi într-un an (adică aproximativ o carte pe săptămînă). Sînt însă şi elevi care „înghit" pe nemestecate cărţi întregi. Elevul I.C. din clasa a VII-a a citit 124 de cărţi într-un an!; iar A.N. din aceeaşi clasă, 41 de cărţi în lunile septembrie-noiembrie.

Mulţi profesori obişnuiesc treptat elevii să parcurgă o carte cu creionul în mînă, să citească totul cu atenţie, să apeleze — cînd e cazul — la dicţionar, să-şi noteze expresii care i-au impresionat, să reflecteze asupra realizării artistice, asupra tehnicilor folosite de autor, să facă asocieri sau (şi) disocieri cu alte creaţii, să-şi formuleze judecăţi de valoare argumentate cu material faptic extras din opera respectivă.

Cartea şi biblioteca — numită şi „memoria omenirii" — sînt două noţiuni inseparabile. Cîteva cuvinte se cuvin, deci şi bibliotecii şcolare al cărei rol social şi funcţional este deosebit. În atmosfera de linişte profundă, tulburată, doar de foşnetul abia perceptibil produs de răsfoitul paginilor, în lumea mirifică a cărţilor, s-au format toate marile personalităţi ale culturii şi ştiinţei. „O, sfintele mele cărţi... pe care soarta prielnică mi le-a scos înainte, cît vă datoresc că sînt om, că sînt om adevărat!", spunea N i c o l a e I o r g a.

În cele mai multe dintre bibliotecile şcolare din judeţul Argeş, s-a creat o atmosferă prielnică lecturii, medierii contactului elevului cu cartea: solicititudinea bibliotecarei, accesul liber la raft, colecţiile rînduite estetic şi funcţional, fişierele şi listele bibliografice — la zi — însoţite de indicatorii de utilizare, portretele marilor scriitori dominînd încăperile, citatele celebre şi maximele referitoare la carte şi la rolul lecturii în viaţa omului, sala de lectură curată, îmbietoare, totul îndeamnă la studiu.

Spaţiul nu ne permite să insistăm asupra modalităţilor folosite pentru a face din bibliotecă laboratorul muncii cu cartea, să vorbim despre colaborarea dintre bibliotecar şi profesor; amintim, totuşi, că în multe şcoli şi licee a devenit o tradiţie ca una dintre primele ore de limba română la clasele de început de ciclu să se desfăşoare în bibliotecă, elevii avînd posibilitatea să stabilească, astfel, un prim contact cu bibliotecara, să cunoască fondul de carte şi de tipărituri la care pot apela, să pătrundă într-o nouă lume, a cărţii.

Activitatea de îndrumare şi control mi-a prilejuit cunoaşterea multor profesori de limba şi literatura română care, în predarea-învăţarea limbii latine la clasa a VIII-a, valorificînd înţelepciunea unor maxime („Non scholae sed vitae discimus" (nu pentru şcoală, ci pentru viaţă învăţăm), „Muti magistri sunt libri" (cărţile sînt profesori muţi), „Barbari armis semper piiguabunt, clari homines libris certabunt" (barbarii inculţii se vor lupta totdeauna cu armele, oamenii celebri, luminaţi, vestiţi se vor întrece prin cărţi, scrieri), „Summam voluptatem e discendo copimus" (cea mai mare plăcere o dobîndim învăţînd), contribuie la educarea elevilor pentru muncă, pentru viaţă, la dezvoltarea interesului acestora pentru lectură.

Deseori în orele de dirigenţie şi cu alte prilejuri se prezintă elevilor noutăţi editoriale, cărţi de mare interes pentru elevi, se organizează întîlniri cu scriitori, sînt comentate citate celebre aparţinînd unor autori de seamă — de la Miron Costin la Nichita Stănescu — şi vizînd rolul cărţii, al lecturii în formarea personalităţii umane.

Un domeniu esenţial asupra căruia insistăm se referă la înarmarea elevilor cu principalele instrumente ale activităţii intelectuale şi cu tehnica lucrului în bibliotecă. Ştiind că cele mai multe biblioteci şcolare din gimnazii oferă, numai într-o mică măsură, condiţiile necesare realizării acestui ultim deziderat, indicaţia Inspectoratului şcolar ca învăţarea şi exersarea acestor tehnici să se realizeze sub conducerea profesorului de limba română în biblioteci mari — din licee, case de cultură etc. — ni se pare cu totul îndreptăţită.

Firesc, o îndrumare corespunzătoare a lecturii îl determină pe elev să-şi constituie o bibliotecă personală. Şi aici intervenţia profesorului — nu numai a celui de limba şi literatura română — sprijinul acestuia în facilitarea procurării cărţilor dorite, activitatea cu familia sînt hotărîtoare. Sînt numeroase exemplele de profesori care, militînd pentru formarea bibliotecii personale, îndrumă elevii să-şi cumpere, cu precădere, cărţile care se consultă la tot pasul, lucrările de referinţă: dicţionare, îndreptare ortografice, ortoepice şi de punctuaţie, enciclopedii, atlase, sinteze pe discipline etc.

Oricîte biblioteci am avea şi oricîte cărţi ar sta aliniate în rafturile acestora, pasiunea lecturii nu se formează de la sine. Numai un profesor temeinic pregătit, la zi cu noutăţile în domeniul specialităţii şi în cele adiacente, om de cultură, prezent în librării şi în biblioteci — el însuşi cu o bibliotecă personală bogată — dispus oricînd să declanşeze şi să susţină dialoguri incitante cu elevii săi despre o carte sau o teorie nouă, un împătimit al lecturii, numai un asemenea om poate transmite învăţăceilor săi nobila pasiune a cititului.

Fără a avea intenţia epuizării unei teme atît de generoase — precum este cea de faţă — încheiem cu convingerea că, fără a realiza relaţia optimă elev-carte încă din primii ani ai şcolarităţii, „nu e posibilă relaţia om-carte pentru toată viaţa" (M. M a l i ţ a).

Imperativul sintezei în predarea-învățarea istoriei

Prof. ION ZĂULEAN
Școala din Grădinile, comuna Studina, jud. Olt

EXPERIENȚA LA CATEDRĂ dovedește că, după trimestrul I, după ce elevii au studiat epocile străveche și veche pe teritoriul patriei noastre, este necesară introducerea unor lecții de sinteză, pentru realizarea integrală a obiectivelor didactice propuse. Tematica acestor ore depinde, în primul rînd, de profesor, sau colectiv de elevi, în funcție de scopul propus.

1. În acest sens, am considerat necesar că se poate dezbate cu elevii clasei a VIII-a tema „Spațiul carpato-dunăreano-pontic — vatră a unor mari sinteze etno-culturale în epocile străveche și veche ale istoriei patriei". În planificarea și susținerea acestei teme, am avut în vedere definirea cu claritate a scopului și obiectivelor de care depind, în mare măsură, efectele formative și educative ale lecției, creșterea randamentului învățării. Cum scopul definește „intenții ce se cer realizate și indică pentru ce elevul trebuie să învețe ceva" [*1*, p. 8], am stabilit ca obiective educaționale de urmărit:

a) Cultivarea sentimentului de dragoste și admirație pentru frumusețea și armonia pămîntului românesc — leagănul străvechi al istoriei milenare a poporului român;

b) Dezvoltarea la elevi a capacităților de a discerne și selecta, de a asocia și corela, a esențializa și integra într-o nouă organizare elemente deja cunoscute, prin prezentarea evolutivă a marilor sinteze etno-culturale din epocile menționate;

c) Prețuirea de către elevi a remarcabilei capacități de creație și sinteză a strămoșilor poporului român și a poporului român însuși;

d) În fine, prin prezentarea acestui trecut de sinteze istorice, elevii să formeze deprinderi de a înțelege în profunzime semnificațiile numeroase ale unor schimbări și deveniri permanente petrecute în spațiul carpato-dunăreano-pontic.

Luînd ca punct de plecare aceste direcții, obiectivele operaționale cu dubla lor calitate de direcționare a întregii activități desfășurate de profesor și elevi și de evaluare a rezultatelor obținute de elevi [*2*, p. 73], presupun ca aceștia:

a) să poată demonstra, cu ajutorul hărții și a izvoarelor istorice puse la dispoziția lor, rolul de permanentă orientare spre unificare pe care l-a avut și îl are teritoriul carpato-dunăreano-pontic, prin structura și caracterele sale de bază;

b) să descopere elementele comune și să pună în evidență influențele reciproce dintre comunitățile umane creatoare și purtătoare ale principalelor culturi arheologice, pentru a putea preciza că au existat premise esențiale ale marilor sinteze etno-culturale tracice, geto-dacice, daco-romane, romanică și veche românească;

c) să esențializeze și să integreze într-o nouă organizare informațiile și cunoștințele însușite prin lecții și, pe această bază, să stabilească etapele și caracteristicile marilor sinteze etno-culturale;

d) să identifice aspectele fundamentale ale sintezei etno-culturale și lingvistice la capătul căreia vom consemna formarea poporului român și a limbii române;

e) să poată preciza vechimea istoriei poporului român, pornind de la elementele de unitate și continuitate manifestate de-a lungul epocilor menționate;

f) să stabilească implicațiile profunde ale marilor sinteze etno-culturale asupra evoluției ulterioare a poporului român;

g) să opereze corect cu noțiunile: cultura arheologică, comunitate umană, sinteză etno-culturală, epocă istorică, progres, popor.

Potrivit scopului și obiectivelor concrete, stabilite, am întocmit un plan de dezbatere pe care l-am pus la dispoziția elevilor încă în ora precedentă. De asemenea, am elaborat o strategie de desfășurare a activității instructiv-educative în cadrul lecției de sinteză bazată pe conjugarea mai multor forme de activitate cu elevii: frontală, individuală și de grup și pe folosirea unui sistem de procedee și metode euristice (conversație euristică, învățarea prin descoperire, explicația și demonstrația cu ajutorul izvoarelor istorice, a hărții istorice și geografice, a documentelor și mijloacelor audio-vizuale); ca mijloace de învățămînt am folosit — hărțile istorice „Dacia preromană" și „Dacia romană", harta fizică a R.S.R., Atlas pentru istoria României, diapozitive, izvoare istorice, planșe și ilustrații.

Pentru a cunoaște nivelul de pregătire al elevilor am ales o evaluare formativă (continuă, dinamică), eșalonată pe tot parcursul lecției prin itemuri verbale și scrise, itemuri „deschise" de tip constructiv etc.

2. În prima parte a lecției, desfășurată pe parcursul a două ore, am reactualizat, cu participarea elevilor, principalele idei ale planului de dezbatere comunicat anterior, subliniind necesitatea sistematizării și aprofundării cunoștințelor cu privire la: *a)* armonia și bogăția pămîntului românesc — condiții fundamentale pentru unitatea și continuitatea vieții la Carpați, Dunăre și Mare, *b)* continuitatea și unitatea populației autohtone — premise esențiale ale marilor sinteze etno-culturale din epocile menționate, *c)* etnogeneza poporului român și a limbii române — strălucită sinteză a unor complexe și neîntrerupte elaborări istorice, *d)* concluzii privind originalitatea și implicațiile profunde ale marilor sinteze etno-culturale asupra evoluției istorice a poporului român.

Am trecut apoi la rezolvarea primei sarcini de lucru, în care caz, pentru a facilita demonstrarea de către elevi a raportului strîns de interdependență dintre unitatea pămîntului românesc și unitatea și continuitatea vieții în spațiul său, am proiectat, cu ajutorul retroproiectorului, următorul citat: „Caracterizat printr-o proporție echilibrată a diferitelor forme de relief, dispuse armonios, cu cîmpiile și cu valea Dunării, teritoriul României a oferit din cele mai vechi timpuri locuri favorabile așezărilor omenești" [*3*, p. 7]. Le-am indicat, în același timp, să urmărească distribuția formelor de relief și bogățiile care țin de ele, pe harta fizică a României.

Corelînd informațiile primite cu cunoștințele însușite la geografie și cu analiza la hartă, elevii au subliniat mai întîi faptul că pămîntul românesc are două coordonate: Munții Carpați și Dunărea. Munții Carpați străbat pămîntul românesc și alcătuiesc cetatea Transilvaniei, adică elementul central al acestui pămînt, nucleul său. Din ei coboară domol Subcarpații, colinele și platourile și, în sfîrșit, cîmpiile și valea Dunării. Aceste zone concentrice nu sînt separate între ele, ținînd seama de trecerea ușoară dintr-o parte în alta a munților, prin defileuri și trecători și de ușurința comunicației de la o regiune la alta, de-a lungul Dunării și a celorlalte ape curgătoare. S-a remarcat apoi că bogăția pămîntului românesc, întrunind laolaltă o varietate mare de produse vegetale, animale și minerale, a făcut posibilă locuirea de către om a ansamblului zonelor amintite, așa cum reiese, de altfel, clar din hărțile de repartizare a așezărilor, depinzînd de diferitele culturi ale comunei primitive.

Avînd în vedere o asemenea structură și caracterele de bază ale spațiului carpato-dunăreano-pontic, am formulat, împreună cu elevii, ideea că pe unitatea acestui teritoriu s-a format din timpuri îndepărtate, o vastă și adînc structurală unitate culturală căreia i-a corespuns, permanent, o unitate etnică.

Ideea astfel formulată a creat condiții pentru adîncirea și rezolvarea cerințelor impuse de continuitatea și unitatea populației autohtone, ca premise esențiale ale marilor sinteze etno-culturale din spațiul carpato-dunăreano-pontic, în perspectiva evoluției istorice ce va fi deschisă de „revoluția neolitică". Ca urmare, am trecut la rezolvarea următoarei secvențe de învățare pornind tocmai de la evoluția comunităților umane de pe teritoriul patriei noastre în epoca neolitică, epocă care, cum spunea profesorul american Paul Mackendrick, „deschide adevărata istorie a României" [*4*, p. 12].

Întrucît în ilustrații, fotografii și tablouri elevii pînă la 14 ani, deci și cei de clasa a VIII-a, văd și enumeră mai multe detalii, am pus la dispoziția acestora organizați pe trei grupe, ilustrații, fotografii și planșe [*5*], ordonate tematic pentru a ilustra progresul, continuitatea și unitatea vieții colectivităților umane din neoliticul timpuriu pînă în neoliticul final sau eneolitic. Prima grupă de elevi studiind cu atenție materialele primite a evidențiat bogăția și varietatea uneltelor, a vaselor și podoabelor realizate în eneolitic în raport cu cele din neoliticul timpuriu, ilustrînd astfel o primă dimensiune a evoluției istorice din această perioadă — progresul. Cum acestă nu poate fi conceput fără o anume stabilitate și continuitate a factorului uman, elevii au putut sublinia și cea de-a doua dimensiune a evoluției istorice — continuitatea populației autohtone. A doua și a treia grupă de elevi, avînd la dispoziție ilustrații cu aspecte din culturile Cucuteni — Ariușd, Gumelnița și Petrești, au sesizat faptul că, dincolo de particularitățile locale, se constată elemente comune care, în cazul culturilor menționate, ai căror creatori au rămas în relații directe, suportînd influențe reciproce, dovedesc unitatea în diversitate a spațiului carpato-dunăreano-pontic. Se înțelege că în asemenea condiții, au existat premise esențiale ale marilor sinteze etno-culturale tracice, geto-dacice, dacoromană, romanică și veche românească.

Răspunzînd la întrebarea: *Ce înseamnă indoeuropenizarea spațiului carpato-dunăreano-pontic și care a fost rezultatul ei?*, elevii au arătat că impactul popoarelor indoeuropene asupra triburilor eneolitice locale nu a însemnat o ruptură în civilizația acestui spațiu, ci a dus la asimilarea vechilor populații și a unei părți din cultura lor de noii veniți. Astfel s-a putut desprinde ușor concluzia că indoeuropenizarea a reprezentat primul moment al marilor sinteze etno-culturale, moment ce a deschis ulterior, începînd cu noua epocă — epoca bronzului — drumul unor noi elaborări etno-culturale și lingvistice.

Am pus apoi la dispoziția elevilor, prin intermediul a două proiecții simultane, două hărți tematice [*6*, p. 3—4], prima ilustrînd

culturile și grupurile culturale din mileniul III î.e.n. — prima jumătate a mileniului II î.e.n., iar a doua culturile din a doua jumătate a mileniului II î.e.n. Le-am cerut să analizeze numărul și distribuția culturilor de pe cele două hărți. Discuțiile au subliniat că în timp ce pe prima hartă întîlnim un mozaic de culturi și grupuri culturale, pe a doua hartă găsim un număr redus de culturi avînd însă arii de întindere mai mare și fiind dotate cu o capacitate de expansiune superioară. Explicînd acest fenomen, elevii au precizat că el trebuie pus în legătură cu procesul de contopire atît la nivel lingvistic, cît și instituțional și cultural (fapt explicabil, căci culturile și metalurgia bronzului din spațiul carpato-dunăreano-pontic, așa cum o dovedesc studiile de specialitate, a fost una din cele mai importante din Europa la vremea respectivă), care a stat la temelia celei de a doua mari sinteze — sinteza tracică ce s-a cristalizat către anul 1000.

Pentru ilustrarea profundelor mutații determinate de apariția și dezvoltarea metalurgiei fierului în general, în spațiul carpato-dunăreano-pontic în particular, am dat elevilor fișe cu următorul conținut: „Treapta aceasta (adică a fierului) este mai bogată în progrese decît toate celelalte luate la un loc. Pe această treaptă se găseau grecii în epoca eroică, triburile italice puțin înainte de întemeierea Romei, germanii lui Tacit, normanzii pe vremea Vikingilor. Înainte de toate întîlnim aici prima oară plugul cu brăzdar de fier, tras de vite, care a făcut posibilă cultivarea pămîntului pe scară întinsă — agricultura — și, prin aceasta, o înmulțire a mijloacelor de trai nelimitat din punct de vedere practic pentru condițiile de atunci, apoi despădurirea și transformarea terenului în ogor și pășune, ceea ce iarăși nu se putea face pe scară mare fără secure și sapă de fier [7, p.32]. Paralel, folosind aspectomatul, am realizat proiecții [8] care au evidențiat îmbogățirea formelor de creație culturală și artistică de cele mai variate naturi — arme și podoabe, vase și unelte.

Din lectura fragmentului și analiza proiecțiilor, elevii au constatat că în primele veacuri ale mileniului I î.e.n., odată cu apariția și răspîndirea metalurgiei fierului și în spațiul carpato-dunăreano-pontic, asistăm la dezvoltarea rapidă a comunităților umane de aici, sporul de productivitate, vădit în lucrarea pămîntului și în alte domenii ale vieții economice, favorizînd difuzarea accelerată a elementelor de cultură materială de la o regiune la alta, apariția unor fenomene sincretice, care au implicat cu siguranță contacte din ce în ce mai frecvente între membrii comunităților, respectiv o circulație mai intensă în cuprinsul întregii arii nord-dunărene.

Relevînd aceste aspecte, elevii au evidențiat de fapt elementele unui proces firesc care, dincolo de specificul lui, se înscrie, în linii generale, în evoluția urmată de majoritatea popoarelor indoeuropene; în consecință, le-am sugerat să coreleze concluziile de mai sus cu informația scrisă cea mai veche despre populația spațiului carpato-dunăreano-pontic, pentru a putea afla rezultatul noilor elaborări etno-culturale și lingvistice. Astfel au ajuns să descopere că, pe fondul „permanenței tracice", are loc, încă în primele secole ale mileniului I î.e.n., un amplu proces de diferențiere în marele neam al tracilor, în urma căruia apar geto-dacii, fapt ce confirmă realizarea noii sinteze — sinteza geto-dacică.

Pornind de la strălucitele realizări ale geto-dacilor pe tărîmul vieții materiale și spirituale, cunoscute elevilor din lecții, le-am cerut să argumenteze noile dimensiuni ale progresului în spațiul carpato-dunăreano-pontic. Au fost subliniate, mai întîi, continuitatea și unitatea etno-culturală și lingvistică, apoi condițiile economice noi, superioare, determinate de înflorirea deosebită a metalurgiei fierului și, în sfîrșit, dar nu în ultimul rînd, remarcabila capacitate de creație și sinteză a geto-dacilor care, cu începere din secolul VIII î.e.n. și pînă în secolul I î.e.n., au dezvoltat o cultură materială și spirituală originală, deschisă inovațiilor din afară, dar reelaborîndu-le în cadrul unui proces de asimilare selectivă și spirituală originală.

Avînd în vedere o asemenea evoluție pe plan material și spiritual, am solicitat elevilor să prezinte ce s-a întîmplat pe plan politic în cadrul societății geto-dacice. Invocînd numele șefilor unor uniuni de triburi și apoi numele regilor daci Burebista și Decebal, elevii au evidențiat că și pe plan politic evoluția societății geto-dacice, desfășurată pe parcursul unui mileniu, ilustrează trecerea de la diversitate la unitate, de la individualismul tribal, prin intermediul formelor uniunal-tribale, la aspectele prestatale din epoca premergătoare lui Burebista, apoi la forma de organizare social-politică superioară, aceea a statului centralizat și independent condus de Burebista.

Cerînd elevilor să formuleze concluzii cu privire la importanța acțiunii politico-militare a lui Burebista, am considerat ca ei să înțeleagă, că în ciuda vicisitudinilor care au curmat viața marelui rege dac, în ciuda unor temporare frămîntări, regatul dac rămîne o entitate viabilă, reafirmîndu-și cu strălucire capacitatea și importanța în secolul I e.n. — și la începutul secolului II e.n., fapt dovedit și de puterea sa de rezistență în fața tendințelor de cucerire a celui mai mare stat al vremii — imperiul roman, care a trebuit să poarte două războaie grele pentru a-i învinge pe geto-daci. De altfel, reconstituind succint contextul marilor confruntări politica și militare dintre daci și romani, elevii au remarcat coeziunea și vitejia dacilor care, cum scria marele orator și om politic Dio Chrysostomul, ce fusese martor al pregătiri-

Etapa istorică	Sinteza etno-culturală	Elementele sintezei	Aria de desfășurare	Modul de realizare și rezultatul
Sf. mil. III î.e.n. — începp. mil. II î.e.n.	Indoeuropenizare	— Populații eneolitice locale; — Populațiile indoeuropene, nou venite	Regiuni întinse din *Europa, în care a fost integrat* și spațiul carpato-dunăreano-pontic	*a)* Asimilarea populației autohtone de *noii-veniți*; *b)* Formarea unor populații de limbă indoeuropeană
Mil. III î.e.n.	Sinteza tracică	— Populația indoeuropeană	Spațiul carpato-balcanic	*a)* — Proces de diferențiere a populației indoeuropene; *b)* Formarea populației atestate de izvoarele literare antice: grecii, ilirii, tracii
Începp. mil. I î.e.n. — sec. VII î.e.n.	Sinteza geto-dacică	— Marele neam al tracilor	— Spațiul carpato-dunăreano-pontic	*a)* Proces de diferențiere în cadrul marelui neam al tracilor. *b)* Formarea geto-dacilor.
Sec. III. e.n.-sec. VIII. e.n.	Sinteza: — daco-romană — romanică — veche românească	— Comp. principale: — geto-dacii — romanii Comp. secund. — slavii	— Spațiul carpato-dunăreano-pontic	*a)* Simbioza daco-romană și devenirea ei în formă romanică și veche românească; — asimilarea slavilor; *b)* — Formarea poporului român și a limbii române.

lor, nu pregetau să-și apere „patria și libertatea" [*9*, p. 55] — cele două cuvinte cheie ale unității și permanenței istorice multimilenare ale poporului român.

Folosind retroproiectorul, am realizat proiecția cu următorul conținut „Cucerirea Daciei și transformarea ei într-o provincie a imperiului roman, — cu toate aspectele negative pe care le-a avut — au dus la împletirea celor două civilizații, au determinat o nouă înflorire economico-socială a acestor meleaguri, și-au pus amprenta asupra întregii evoluții istorice ulterioare a societății din acest spațiu geografic" [*10*.p.27].

Am indicat elevilor să studieze cu atenție fragmentul dat, insistînd asupra semnificației acelor părți din ele care vorbesc de „împletirea celor două civilizații" și „noua înflorire economico-socială" intervenite după cucerirea Daciei și transformarea ei în provincie romană. Pe această bază am formulat următoarea sarcină de lucru: argumentați cum au fost posibile cele două fenomene invocate în textul dat. În răspunsul lor, elevii au subliniat, mai întîi, că împletirea celor două civilizații presupune în mod logic continuitatea populației geto-dacice atît în cadrul provinciei, cît și în zonele rămase în afara ei, apoi, faptul de altfel știut, că pretutindeni unde romanii s-au instăpînit, indiferent de durata ocupației, ei au adus formele proprii de civilizație, au impus legile proprii și folosirea limbii latine în raporturile cu administrația. Numai astfel a fost posibilă, într-o primă etapă, sinteza daco-romană a cărei continuitate în secolele III—IV și desăvîrșit în secolele V—VIII în formă romanică și veche românească, încheie un proces complex și neîntrerupt la capătul căruia consemnăm formarea poporului român, de existența sa legîndu-se noua înflorire social-economică a acestor meleaguri în perioada imediat următoare.

Paralel cu desfășurarea lecției am alcătuit, împreună cu elevii, următorul tabel sinoptic. La sfîrșitul activității, completînd o fișă de lucru conținînd itemuri „deschise" de tip constructiv, elevii au reușit să precizeze vechimea istoriei poporului român și să identifice rădăcinile adînci, milenare, ale năzuințelor de unitate culturală, etnică și politică ale românilor, ceea ce a demonstrat, odată în plus, eficiența lecției de sinteză desfășurate.

3. În concluzie, trebuie reținut faptul că planificarea și susținerea unor lecții de sinteză la istorie presupune numeroase cerințe, dintre care subliniem:

— raportarea permanentă a cunoștințelor predate la ideile fundamentale ale istoriei patriei sau la marile probleme ale istoriei universale, pe această bază urmînd să fie stabilite, la momentul potrivit, teme de sinteză care să stimuleze interesul elevilor și să răspundă necesității de a surprinde ceea ce este esențial și general în vastitatea de cunoștințe;

— dezvoltarea capacității analitico-sintetice să se realizeze pe fondul general al permanentei activizări a elevilor;

— transformarea sintezei în strategie de gîndire și metodă de lucru a elevilor, cu scopul de a asigura atît comprehensiunea trecutului de către elevi, cît și formarea personalității lor, prin valorificarea potențialului educativ al istoriei;

— efort susținut din partea profesorilor pentru alegerea celor mai optime căi de realizare a unor sinteze care, să conducă la restructurări în gîndirea elevilor și la o reorganizare a lor pe baza unor idei directoare, înscriindu-se pe linia promovării principiilor strategiei „învățării depline".

Considerăm că opțiunea pentru planificarea și susținerea lecțiilor de sinteză la istorie reprezintă o modalitate eficientă „în măsură să solicite plenar, dar și să valorifice maximal și pe multiple planuri potențialul uman de cunoaștere, de simțire și de acțiune" [*11*, p. 49], cu condiția ca lecțiile precedente

(Continuare în p. 55)

Resurse ale educației estetice în predarea limbii și literaturii române

Prof. ELENA JELEZNIAC
Liceul Industrial «Electromureș» din Tîrgu-Mureș

ALĂTURI DE CELELALTE ARTE, literatura, prin aria ei de răspîndire și prin mijloacele specifice de influențare, se situează la loc de frunte și joacă un rol deosebit de important în educația estetică a elevilor. Intensitatea și complexitatea stărilor de spirit nu pot fi declanșate de o operă literară dacă cititorul nu este avizat, dacă nu este instruit de cineva competent, în mod sistematizat și pedagogic. Acest lucru se realizează, fără îndoială, prin mai multe căi, însă calea cea mai autorizată și mai temeinică este școala.

Ne-am propus, în cadrul școlii noastre — un liceu industrial cu profil electrotehnic și mecanic — să punem problema educației estetice în termenii specifici unei educații adecvate obiectivelor amintite. Formarea capacităților de receptare a frumosului am considerat-o prima sarcină a educației estetice. A ști să surprinzi frumosul autentic și să respingi falsul, urîtul, a fi capabil să reacționezi cu sensibilitate și promptitudine față de latura estetică a realității, reprezintă achiziții, teren solid și sigur al unei culturi estetice funcționale.

Pentru a înțelege primele noțiuni din clasa a IX-a, am pornit de la notele lui Lev Tolstoi din „Jurnalul" său: „Arta este un microscop pe care artistul îl îndreaptă spre ascunzișurile sufletului său, dezvăluind oamenilor aceste ascunzișuri comune tuturor".

Prin interpretarea citatului cu ajutorul elevilor, am parcurs un drum dificil de la concret la abstract, dezvoltînd tainele mînuirii acestui microscop în domeniul literaturii. Am recurs și la alte citate semnificative, cum ar fi procesul educației estetice consemnat de Homer în „Iliada" (încă din secolul al IX-lea î.e.n.), în declarația unuia dintre eroii săi:

„Încă erai copil și n-aveai știință de arme
Și de vorbire-n sobor, prin care se-nalță bărbații.
De-asta și el mă trimise, ca eu să te-nvăț cum se cade
Meșter la vorbă să fii și vrednic la fapte".

Expresia „eu să te-nvăț meșter la vorbă să fii" redă în termeni curenți o activitate de educație estetică: cultivarea vorbirii frumoase.

În prezentarea „Amintirilor din copilărie", de Ion Creangă, ne-am străduit să-i cucerim pe elevi prin frumusețea artei povestitorului. Fragmentul din „Amintiri" în lectura nuanțată a lui Sadoveanu le-a provocat impresii puternice. Valoarea artistică a lecturii a înțesnit elevilor, deveniți ascultători, să surprindă valoarea operei. Le-am cerut elevilor să asculte cu atenție fiecare fragment și apoi să-i reproducă, folosindu-se de expresiile deosebite pe care le-au reținut din text.

La început, au reprodus doar conținutul narativ al fragmentului, fără a reține decît foarte puține expresii deosebite, la următorul fragment și-au notat cîteva expresii. Așa am realizat primii pași în obținerea unei receptări sensibile, care îi face pe elevi să înțeleagă sensul cuvîntului.

Însușirea unor termeni noi, fără a se pierde farmecul narațiunii, am realizat-o și la predarea operei lui M. Eminescu, M. Sadoveanu, I.L. Caragiale etc. Elevii au fost puși să înlocuiască anumite cuvinte din text și tot ei au fost aceia care au sesizat scăderea expresivității imaginilor.

Educația estetică a elevilor nu se limitează numai la orientarea gusturilor lor, am considerat necesară și dezvoltarea unei concepții juste, a unor criterii de apreciere. Urmărind numeroasele „arte poetice" pe care le-au elaborat scriitorii — se amplifică emoția estetică a elevilor.

O altă problemă majoră urmărită a fost aceea a legăturii idealului estetic, cu cel etic. La scriitorii generației pașoptiste, la cei clasici sau la contemporani am subliniat aceste legături; poeții au dat glas năzuințelor poporului, operele lor devenind adevărate preludii pentru acțiunile sociale. I-am ajutat pe elevi să înțeleagă că acești scriitori și-au identificat idealurile lor cu cele ale epocii în care au trăit.

Din experiența proprie, am înțeles că la orele de literatură, marea satisfacție a profesorului este să reușească să-i determine pe elevii săi să identifice individual valoarea estetică a operelor studiate, pentru a le deschide drumul spre accesibilitatea operei de artă.

De exemplu, în studierea romanului „Desculț" de Zaharia Stancu, am prezentat alături de un fragment din acest roman și unul din „La Medeleni" de Ionel Teodoreanu — ambele reprezentînd sosirea primăverii. Prin urmărirea celor două fragmente se pot desprinde semnificațiile diferite ale celor două descrieri.

Imaginile zarzărilor înfloriți, pentru Ionel Teodoreanu reprezintă simbolul primăverii. Și-n satul lui Darie înfloresc primăvara zarzării și dau oamenilor o undă de bucurie. Dar Zaharia Stan-

cu a selectat din mulțimea de evenimente ale anotimpului zarzărilor înfloriți alte trăsături grăitoare pentru atmosfera romanului, chiar și pentru poziția lui de clasă: boală, inundații care prevestesc o vară de trudă chinuitoare. Este o imagine emoționantă, care se adresează altui fond decît celui pe care îl sesizează Ionel Teodoreanu (petalelor de zarzăr li se adaugă idila unor adolescenți fără griji, pe care îi așteaptă vacanța la Medeleni).

Dezbateri similare s-au realizat și la alte lecții: iarna în poezia lui V. Alecsandri și G. Bacovia, natura în poezia lui George Coșbuc și George Bacovia.

Asemenea abordări ne-au întărit convingerea că numai o discuție liberă cu clasa, pentru afirmarea deschisă, polemică chiar a gusturilor estetice va duce, treptat, mai ales pe elevii cu adevărat receptivi, la înțelegerea valorii fiecărui scriitor.

Discuțiile la clasele a X-a și a XII-a, polarizate în jurul poeților contemporani, scot în evidență, de fiecare dată, cît de mult interes acordă elevii și ce participare afectivă dezlănțuie studierea liricii contemporane.

Elevii au început să sesizeze cu multă putere de discernămînt spiritul ironic dar în același timp de o gravitate tragică al lui Marin Sorescu, atitudinea plină de încredere în frumusețea vieții și idealurile adolescenței din poezia lui Nicolae Labiș, trăirea intensă a bucuriei la Anatol E. Baconsky etc.

Reacția emoțională provocată de contactul cu poezia contemporană este o posibilitate de transformare a conștiinței, de apreciere, care-i antrenează pe elevi să ia atitudine față de realitate, față de viață.

Socotind că este deosebit de utilă pentru educația estetică a elevilor și pentru că implică multiple și variate constatări, în cadrul orelor de literatură am realizat o retrospectivă a culturii românești în sectorul aportului teoretic, mai precis al formării unei concepții estetice în țara noastră. După o asemenea incursiune, elevii au reușit să-și formeze o viziune de ansamblu asupra preocupărilor românești în acest domeniu.

Pentru a-i face pe elevi să înțeleagă deosebirea dintre frumosul artistic și cel natural i-am îndemnat să cunoască mai îndeaproape natura prin contact nemijlocit, s-o cerceteze, s-o descopere apoi pe parcurs, să adîncească contemplația estetică a naturii. Elevii noștri, care asimilează atîtea viziuni poetice asupra naturii, întîlnesc la M. Sadoveanu un neîntrecut ghid pentru descoperirea tainelor și farmecul naturii. Există în întinsa operă sadoveniană o carte cu vădite intenții educative: „Anii de ucenicie", cu un capitol unic prin valoarea lui: *Ochii și urechile*. Acest capitol este socotit de George Văideanu, în lucrarea „Cultura estetică", „o mare lecție de inițiere în arta de a privi și a înțelege natura". Acest capitol îl folosim pentru a-i îndruma pe elevi la perceperea frumosului naturii.

Educația estetică a elevilor depinde de climatul pe care profesorul îl instaurează în școală. Elevul crescut în spiritul aprecierii frumosului, concretizat și în lucruri simple, îl va căuta, îl va respecta și-l va găsi peste tot și în toate.

În evoluția lor, elevii au cunoscut și esența sublimului, ca treaptă calitativ superioară a frumosului. Au fost urmărite exemple din literatura română și cea universală, de exemplu figura lui Prometeu zugrăvită de Al. Philippide și în literatura universală.

Sublimul și tragicul, care uneori se întrepătrund — fiecare păstrîndu-și specificul — au fost urmărite în realizarea unor personaje memorabile: *Mihai Viteazul* (zugrăvit de N. Bălcescu și George Coșbuc), *Ștefan cel Mare* (în „Apus de Soare" de Delavrancea și „Frații Jderi" de M. Sadoveanu). Elevii au remarcat că Ștefan cel Mare este un personaj care atinge sublimul vorbind, rostind gînduri vibrante, patetice.

Ne-am oprit la scriitorii care au găsit cuvinte înflăcărate, un stil entuziast pentru a reflecta fenomenele sublime, de exemplu M. Eminescu, prin tabloul nașterii lumii din „Scrisoarea I", prin prezentarea cosmosului din „Luceafărul", prin evocarea trecutului glorios, a *personalității puternice a lui Mircea cel Mare* în „Scrisoarea III" — dar și la exemple din literatura universală.

Urîtul nu poate fi expediat ca valoare inestetică. Zugrăvind urîtul din realitate, scriitorii au creat imagini cărora le-au atribuit forță educativă, aptă de a impulsiona pe oameni în a iubi frumosul și a lupta împotriva a ceea ce este cenușiu în viață.

Practica predării-învățării limbii și literaturii române în liceul nostru scoate în evidență rolul pe care îl are cadrul în care este crescut și educat elevul pentru educația lui estetică. De aici importanța înzestrării artistice a tot ceea ce contribuie la realizarea atmosferei de frumos în care trăiește elevul nostru. Considerăm că unul dintre mijloacele menite să concure la atingerea scopului major al predării limbii și literaturii române îl constituie cabinetul sau sala specializată. Respectînd anumiți parametri ai esteticii, prin această sală am creat o atmosferă, o dispoziție pozitivă de muncă și un climat psihologic adecvat. În cadrul liceului nostru s-au înființat două asemenea cabinete: unul pentru literatură, celălalt pentru limbă română, pe care ne-am străduit să le facem funcționale. A învăța pe elevi să-și formeze o sensibilitate receptoare, o capacitate de apreciere selectivă, și a le integra în ansamblul personalității lor — a-i învăța să trăiască frumos — toate acestea sînt pentru noi *imperative nu numai pedagogice dar și umanist-patriotice.*

Posibilitatea proiectării științifice a activităților din grădiniță

DOINA BUȘNEAG
Grădinița Nr. 195 din București

A. O CORELAȚIE POSIBILĂ: JOCUL DIDACTIC ȘI PROIECTAREA INSTRUIRII. Problematica psihogenetică a jocului—cel puțin în felul în care ea este reflectată în cercetările psihologice recente — sugerează, nu numai existența unor legături intime între comportamentul ludic și celelalte forme de activitate umană, ci și posibilitatea de a determina o creștere a randamentului acestora din urmă prin „convertirea" lor la structurile activităților de joc. Ipoteza nu este nouă, ea putînd fi considerată deja confirmată prin practicarea jocurilor didactice.

Într-adevăr, existența *sarcinii didactice* nu impietează de regulă asupra acurateții comportamentului ludic al copilului în jocul didactic; totodată avantajele didactice sînt limpezi: se realizează, astfel, sarcina avută în vedere.

După cum se știe practica învățămîntului contemporan a suferit „șocul" unei adevărate revoluții științifice: posibilitatea dovedită de a dirija rațional procesele de învățare în direcția unor obiective pedagogice prestabilite. Ne referim la binecunoscuta tehnologie a educației (B. F. Skinner, R. M. Gagné, M. D. Merrill, G. De Landsheere, D'Hainaut, R. Mager, B. Bloom, D. Krathwohl ș.a.), implicațiile practice ale acesteia par incomensurabile.

Teoreticienii tehnologiei educației pretind practicienilor din învățămînt o așa numită „proiectare a instruirii". De ce? Motivul pare profund întemeiat. Proiectînd instruirea în mod științific se poate determina ceea ce specialiștii numesc „eficacitatea generală a învățăturii". Ceea ce nu este decît o altă expresie pentru a numi „visul lui Comenius": reușita la învățătură a tuturor copiilor. Desigur, aceasta nu-i puțin lucru mai ales că nu se pune doar problema unei aspirații. Într-adevăr cel puțin în condițiile experimentale „visul lui Comenius" s-a dovedit pe deplin realizabil, altfel spus, reușita tuturor la învățătură a încetat să mai fie o utopie.

Fără îndoială, că, proiectarea instruirii reprezintă direcția sigură în care se va îndrepta în viitorul imediat practica învățămîntului. Acest lucru a devenit limpede chiar și în școala românească actuală, în care numărul opțiunilor a crescut considerabil în ultimii 2—3 ani.

Pentru orice practician din învățămîntul preșcolar, sînt frapante anumite similitudini dintre proiectarea instruirii (avem în vedere aspectul practic al acesteia) și anumite categorii de jocuri organizate în grădinițe, cu scop didactic. Iată, cel puțin, *două exemple semnificative* în acest sens:

a) Orice proiect pedagogic se întemeiază pe definirea clară a unor așa-numite „obiective operaționale", din care derivă pentru elevi, „sarcini de învățare" cu „țintă" pe fiecare obiectiv stabilit. Or, analogia dintre *sarcina de învățare*, dintr-un proiect pedagogic și *sarcina didactică* dintr-un joc didactic este mult prea mare pentru a nu sugera ideea unei filiații metodologice între cele două modalități de desfășurare. Sau, în cazul în care această filiație este îndoielnică, se poate, totuși, „îndrăzni" la întărirea ei. Nu există nici un fel de obstacole intrinseci, în calea unei asemenea încercări.

b) Surprinzătoare poate fi considerată asemănarea dintre jocul didactic și ceea ce unii psihopedagogi numesc „scenariu pedagogic" (R. Katims; O. In. Smith, 1977; I. Jinga și I. Negreț, 1982, 1983). Aceasta din urmă nu este decît un instrument de implementare eficace în practică a unui anumit proiect pedagogic; „scenariul" presupune o succesiune de evenimente motivaționale pe care copilul le resimte ori de cîte ori este pus în fața unui set de sarcini didactice.

Motivația învățării, cumulată succesiv prin evenimente instrucționale, constituie, după toate aparențele, „cheia succesului" întregii proiectări pedagogice.

Obligînd educatorul să țină seama în procesul de învățămînt de motivația copilului pentru învățare, ba chiar să-i stimuleze interesul pentru învățarea în clasă, proiectarea pedagogică obligă, de fapt, la o cît mai mare apropiere a activității de învățare, de activitatea spontană, firească a copilului. Or, la vîrsta școlară mică, această activitate fundamentală rămîne jocul. Desigur, este o chestiune de accente.

Școlarul este determinat, obiectiv, să se axeze mai mult pe învățătură decît pe joc. Dar aceasta nu înseamnă că el se resimte motivat, intrinsec mai mult pentru învățătură, decît pentru joc. Chiar și atunci cînd copilul își hotărăște „liber" opțiunea pentru învățătură și nu pentru joc, asemenea decizii pot fi puse sub semnul îndoielii de orice cercetător, din motive psihopedagogice ușor de înțeles.

Școlarizarea copilului de 6 ani constituie *nu o necesitate psihologică* a copilului, ci *una de sistem;* fără îndoială că, această necesitate

este justificată și nu asupra ei consider că trebuie purtate discuții. Semnalăm totuși nevoia de a face diferența clară între „ceea ce vrea copilul să facă mai mult" și „ceea ce *trebuie* să facă mai mult".

Caracterul intens motivațional al „scenariilor" pedagogice are așadar, o justificare psihologică limpede.

De regulă, activitățile didactice bazate pe proiecte pedagogice debutează printr-o așa numită „captare a atenției" care conferă întregii activități un caracter de joc. Totuși, nu cumva pledoaria unor teoreticieni pentru o astfel de desfășurare a activității didactice obligă educatoarele la o analiză mai atentă și mai profundă a *relațiilor dintre joc, învățătură și muncă?* Părerea noastră este că da. Mai mult, este posibil ca o mare parte din activitățile așa-zis „obligatorii" să poată să-și atingă mai eficient obiectivele, dacă vor fi desfășurate sub forma unor activități ludice sau cel puțin apropiate de ele. Desigur, aceasta este o chestiune pedagogică „sensibilă", dar în nici un caz nu trebuie să ajungem la exagerări. Învățătura nu este joacă, chiar dacă se poate realiza sub forma de joc.

Din datele acumulate, pe baza observațiilor psihologice, rezultă că în timpul jocului, copilul desfășoară o activitate variată de cunoaștere a lumii și a vieții cotidiene. De-aceea, unii psihologi (H. Wallon, 1964) consideră jocul ca *o activitate de prelnvățare* deoarece acționînd asupra obiectelor și a ființelor din jur, copilul cunoaște treptat această lume, în același timp își satisface nevoia de mișcare, de cunoaștere, de comunicare, dobîndește încredere în forțele proprii.

Stăruind asupra jocului didactic, care cultivă obișnuința muncii individuale și a muncii independente, pregătim copilul pentru învățătură. În practica grădinițelor de copii, în general, prin jocul didactic, se ajunge la elementele instructive *și mai puțin elementul de joc* distractiv. *Or, se poate aprecia că* reușita deplină a unui joc didactice, este determinată de obiectivele jocului, de natura acțiunilor și a elementelor de joc.

B. În tabelul de mai jos voi ilustra aspectele enunțate mai sus, propunînd un proiect pedagogic realizat în termenii tehnologiei educației, la capitolul „Cunoștințe despre natură și om".

C. În loc de concluzii.

Analogiile izbitoare dintre restricțiile pedagogice ale organizării și desfășurării unui joc didactic și cele presupuse de proiectarea instruirii nu trebuie, desigur, privite doar superficial, din perspectivă estetică.

Fără îndoială, nu este vorba doar de analogii, ci de convergențe metodologice autentice. Prin urmare se ridică probleme specifice

Realizator: Educatoare: *DOINA BUȘNEAG*
Gr. mare „B"
Grădinița 195, București

PROIECT DIDACTIC

la activitatea: Cunoștințe despre natură și om cu tema: Joc didactic—„Unde se potrivește"?

OBIECTIVE OPERAȚIONALE		RESURSELE NECESARE		STRATEGII DE ÎNVĂȚARE		EVALUARE (test formativ)
Cognitive	Afective	Conținut adecvat	Capacități de învățare	Sarcini de învățare	Situații de învățare	
La sfîrșitul activității toți copiii vor deveni capabili:			**Gr. 1** — *Copii cu ritm lent de gîndire:* — Bianca, — Mihaela, — Tanța, — Ionuț, — Iuliana, — Aurora. **Gr. 2** — *Copii cu ritm mediu:* — Marilena, — Dragoș, — Gabriel, — Ramona, — Cătălin, — Irina. — Camelia, — Ionela, — Silvia, — Alina, — Dorina **Gr. 3.** — *Copii cu ritm rapid:* — Claudia, — Mihaela — Ileana — Florin — Dan			— Se vor aprecia răspunsurile corecte pe baza următoarelor criterii. *a)* — așezarea uneltei la atelierul corespunzător. *b)* — corectitudine în formularea ghicitorilor. *c)* — rapiditatea în efectuarea ghicitorilor. *d)* — Aplicarea pe fișe în mod corect a celor învățate.
O_1 — Să selecționeze corect uneltele.	$O\ (_{1\ 2})$ — Copiii vor prezenta interes și respect pentru muncă, admirație pentru cei ce muncesc. — Stimularea dorinței de a participa și ei prin mînuirea microuneltelor.	$C\ (O_1,\ O_2)$ — Verbalizarea corectă a acțiunii și așezarea fiecărei unelte la locul potrivit.		$S(O_1, O_2)$ — Separați din multimea uneltelor pe acelea preferate de voi, le denumiți și le așezați la atelierul corespunzător. (Gr. 1 și 2)	(Gr. 1, 2, 3) Sit (O_1, O_2) — Copiii vor folosi unelte, materiale pe care le vor manevra.	
O_2 — Să clasifice unealta în funcție de întrebuințarea ei.						
O_3 — Să creeze ghicitori despre meserii și unelte	$O\ (a_3)$ — Vor avea dispoziție de a crea ghicitori.	$C(O_3)$ — Crearea de ghicitori, care se referă la: însușirile, materialul din care este făcută unealta și părțile componente.		$S(O_3)$ — Alcătuiți o ghicitoare care să conțină materialul, părțile componente, meseria în care se folosește.	Sit. (O_3) — Copiii denumesc corect acțiunea care se îndeplinește mimînd-o, denumind meseria și meseriașul.	
O_4 — Să aplice cunoștințele prin rezolvarea pe fișe individuale a cerinței enunțate de *educatoare.*	$O\ (a_4)$ — Copiii se vor integra activ în efectuarea operării pe fișe.	$C(O_4)$ — Lucrul pe fișe prin barajarea uneltei care nu face parte din grupajul respectiv		$S(O_4)$ — Eliminați printr-o linie unetele care nu fac parte din fișe	Sit. (O_4) — Folosesc individual fișele, creioanele, cu numele lor.	

SCENARIUL ACTIVITĂȚII

Evenimente instrucționale	Dozare timp	Activitatea de învățare
CAPTAREA ATENȚIEI	2'	– Se aduce o „scrisoare" al cărei conținut se citește la sfîrșitul activității. (se ciocănește la ușă, apare poștașul care aduce o scrisoare destinată grupei mari „B"). – Se precizează de către educatoare că după ce toți copiii se vor strădui să răspundă la lecție, vor cunoaște conținutul scrisorii trimise de pionierii de la școala vecină. – Se intuiește materialul prezentat sub formă de surpriză, care a fost acoperit cu unelte, materiale textile, costumație specifică pentru reprezentanții celor 4 atelie (cusoane, fișe, creioane).
ENUNȚUL OBIECTIVELOR	1'	– Se precizează că azi vor desfășura cu acest material jocul: „UNDE SE POTRIVEȘTE"?
ACTUALIZAREA CUNOȘTINȚELOR	5'	– Se reamintesc pe rînd uneltele expuse, denumindu-le, precizînd materialul din care sînt confecționate și meseriașul care le folosește. – Se interpretează de către toți copiii cîntecul „MÎINILE ÎNDEMÎNATICE".
PREZENTAREA SARCINILOR DE ÎNVĂȚARE	3'	– Se explică jocul. Conducătorul jocului (educatoare) mimează o acțiune, copilul numit alege unealta, o denumește, precizează din ce este făcută și cine o folosește, apoi o așază la locul potrivit, la unul din cele 4 ateliere. De exemplu: – Această unealtă „se potrivește" la atlierul de (croitorie, tîmplărie, construcții, grădinărit). – Se alege cîte un reprezentant dintre copii și se costumează corespunzător meseriei pe care o reprezintă.
CONDUCEREA ÎNVĂȚĂRII	10'	– **Realizarea SO_1** – Educatoarea stimulează copiii să spună fiecare ce știe despre o anumită unealtă de lucru meseriei alese. – **Realizarea SO_2** – Se așază toate uneltele și materialele pe mesele destinate celor 4 ateliere (croitorie, tîmplărie, construcții, grădinărit).
OBȚINEREA PERFORMANȚEI	10'	– **Realizarea SO_3** – Educatoarea sugerează copiilor valorificarea celor discutate, în vederea întocmirii ghicitorilor, pe ateliere (meserii). – Însușirea tehnicii alcătuirii ghicitorilor, în vederea formulării corecte, care va cuprinde: materialul din care este făcută unealta, părțile componente, acțiunea care se îndeplinește cu ea, meseria în care se folosește. – Se lasă timpul necesar pentru alcătuirea ghicitorilor, în vederea realizării lor în mod independent de către copii.
ASIGURAREA FEED-BACK-ului	3'	– Se desfășoară jocul „CE S-A SCHIMBAT?" – *Situații ludice:* închiderea și deschiderea ochilor la semnal, schimbarea costumației, schimbarea unor unelte și materiale de la un atelier la altul. (Schimbările se efectuează la început de educatoare, apoi și de către copii).
EVALUAREA PERFORMANȚEI	5'	– **Realizarea SO_4.** – Se lucrează pe fișe individuale, pe care sînt desenate mai multe unelte, care grupează unul din cele 4 ateliere și 2–3 unelte care nu fac parte din grupajul respectiv. Ele vor fi descoperite de copii și eliminate printr-o linie. – Se apreciază în final, echipa (atelierul) care a creat cele mai frumoase ghicitori și a colaborat în cele mai bune condiții. – Se citește scrisoarea primită de la pionierii școlii nr. 157, care conține 3 ghicitori despre unelte și meserii.

privind eficacitatea instruirii. După toate aparențele, tehnologia educației și în special proiectarea instruirii, nutresc năzuința tacită de a converti motivații specific ludice la marea preocupare care este învățătura eficace.

Altă dată, doar un vis utopic, ironizat nu o dată, cu cinism de adepții „pedagogiei sobre" — visul de a transforma activitatea de învățare într-o activitate autotelică, precum cea ludică — ne apare, astfel, a nu fi doar năzuință deșartă.

Ciudat pare doar, faptul că o asemenea mutație metodică presupune rigori și restricții remarcabile, fiind imposibilă prin simpla renunțare la disciplina didactică — cum se crezuse!

Îndubitabil, nu avem de a face, deocamdată, decît cu un promițător domeniu de investigație pedagogică. Ar fi greșit să ne grăbim a concluziona că activitatea de învățare ar putea fi în totalitate organizată ca una ludică, pe baza adaptării exigențelor de tehnologie a educației. Dar, a contesta necesitatea unor investigații riguroase în acest domeniu ar presupune un dogmatism dăunător practicii. Acestei atitudini, educatoarele ar trebui să-i opună îndrăzneala de a nova și spiritul de investigație, care nu va întîrzia, fără îndoială, să dea roade.

BIBLIOGRAFIE

1. Bruner, J. S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București 1970.
2. Bărboi, C., Ionescu, C., Lăzărescu, Gh., Negreț, I., *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, E.D.P. București, 1984.
3. Elkonin, D. B., *Psihologia jocului*. E.D.P., București, 1980.
4. Galperin, P. I. (s.a.), *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975.
5. Jinga, I., Negreț, I., *Inspecția Școlară*, E.D.P., București, 1983.
6. Piaget, J., *Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei* (trad.) E.D.P. București, 1979.
7. Taiban, M., Petre, M., Nistor, V., Berescu A., *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, E.D.P., București, 1976.

Jocul şi munca. Rolul lor în maturizarea psihosocială a copiilor şi adolescenţilor

Lect. univ. dr. ELENA MACAVEI
Institutul de Subingineri din Sibiu
Prof. OLGA POPESCU
Directoarea Casei de Copii Preşcolari din Sibiu

1. SEMNIFICAŢIA PSIHOSOCIALĂ ŞI PEDAGOGICĂ A JOCULUI. Într-o accepţiune largă, jocul este *fenomen* **de cultură, spune Jan Huisinga, şi are anumite trăsături: „jocul este libertate / jocul nu este viaţa obişnuită ci o ieşire din ea / jocul se izolează de viaţa obişnuită în spaţiu şi timp / jocul creează ordine, este ordine / jocul creează o stare de excepţie, un secret — prin suspendarea vieţii cotidiene / — alteritatea şi secretul jocului se exprimă în deghizare / "[1].**

Conduita ludică reprezintă un aspect al esenţei umane prin capacitatea specifică de a semnifica, de a se exprima. Din punct de vedere psihologic, jocul răspunde unor trebuinţe fireşti de activitate, de dobîndire a experienţei, de afirmare prin performanţe a conduitei. *Jocul este esenţa şi raţiunea de a fi a copilăriei.* Prin joc copilul aspiră la condiţia de adult. Jocul socializează, umanizează. Jocul are o însemnătate decisivă pentru istoria psihologică a individului, „îl pregăteşte pentru viitor, satisfăcînd nevoi prezente", spune Edouard Claparède. [2]. Jocul este modul de existenţă al copilului, este lumea sa de ficţiuni şi simboluri cu profunde semnificaţii pentru dezvoltarea lui. Jocul este „o instituţie a poporului de copii" spune sugestiv şi subtil Jean Chateau [3]. În joc şi prin joc se realizează cunoaşterea realităţii, se exersează *funcţiile psihomotrice* şi socioafective; *jocul este deci agent al transmiterii experienţei şi al socializării.* Jocul are evident şi rolul de a bucura, destinde, delecta, de a crea confort spiritual, de a compensa terapeutic tensiunile şi neliniştile individului [4].

Din punct de vedere *pedagogic*, jocul este un element esenţial de sprijin în educaţie mai cu seamă atunci cînd este investit cu finalităţi programate de dezvoltare a potenţialului psihomotric şi socioafectiv al personalităţii. Astfel, *jocurile senzoriale şi de mişcare* au consecinţe educative preponderent fizice: exersează acuitatea vizuală, auditivă, tactilă şi kinestezică, stimulează şi dezvoltă motricitatea generală — mers, alergare, manualitate, întreţine robusteţea fizică. *Jocurile intelectuale* (cu imagini, cu cuvinte, de perspicacitate etc.) contribuie la asimilarea experienţei, la dezvoltarea operaţiilor şi calităţilor gîndirii, limbajului, imaginaţiei. În general, toate categoriile de jocuri contribuie la exersarea elementelor de conştiinţă şi conduită morală — socializarea, gustul riscului, îndrăzneala, spiritul de echipă, trăsăturile pozitive de voinţă şi caracter. Deficitul de joc în copilărie afectează maturizarea psihosocială a copilului şi adolescentului, gradul de socializare, gîndirea, imaginaţia, capacitatea de a acţiona.

Prin efectele sale catharctice, jocul are şi un însemnat rol *terapeutic*. Generator de preocupări şi izvor de satisfacţii, jocul realizează devierea stresului şi încordării, atenuarea şi compensarea lor prin canalizarea energiei spre activităţi tonice, atractive. Această funcţie dobîndeşte prioritate în colectivităţile de copii cu probleme sociale şi în deosebi în instituţiile de ocrotire — casele de copii.

Casele de copii au rolul de a suplini familia copiilor şi adolescenţilor. Separarea de familie ca şi deficienţele climatului educativ din aceste instituţii, pe fondul eredităţii nefavorabile şi al vulnerabilităţii biopsihice, generează un handicap de dezvoltare a personalităţii decompensate a copilului şi adolescentului. Procesul educativ urmăreşte recuperarea handicapului de dezvoltare biopsihică şi stimularea maturizării intelectuale şi socioafective a copiilor şi adolescenţilor. Cadrul şi mijlocul educaţiei îl constituie jocul şi munca sub diferite forme pe care trebuie să le concepem şi să le organizăm în mod eficient.

Angajarea în joc a copiilor şi adolescenţilor *instituţionaţi compensează tensiunile psihice* generate de conflictele cu colegii sau cu personalul, de relaţiile cu familia de proveniență. Manifestări ale nevrozei de abandon cum ar fi: accese de plîns şi violenţă, autoagresivitate, închiderea în sine, refuzul comunitării, opoziţia, încăpăţînarea — pot fi atenuate, eliminate prin compensare datorită jocului generator de confort, dispoziţie tonică, satisfacţia performanţelor.

De aceea, trebuie să acordăm o atenţie deosebită *creării spaţiului de joc* (spaţiului ludic) atît pentru considerentul stimulării şi dezvoltării psihomotrice şi socioafective, cît şi pentru considerentul terapeutic al compensării şi neutralizării tensiunii psihice a copiilor şi adolescenţilor. *Spaţiul ludic* este de fapt teritoriul destinat activităţii de joc şi loisir a copiilor şi adolescenţilor, teritoriu realizat prin coexistenţa cadrului natural

(parc, grădină, pădure) cu obiectele amenajate pentru joc. Spațiul ludic trebuie conceput ținînd seama de exigențele designului: funcționalitate, caracter igienic, economicitate, atractivitate, efect estetic [5].

Cîteva sugestii pentru organizarea spațiului ludic în colectivitățile de copii — creșe, leagăne, grădinițe, case de copii preșcolari și școlari. *În creșe* și îndeosebi *în leagăne*, întreaga ambianță trebuie să îndeplinească cerințele unui mediu igienic, atractiv, interesant care să contribuie la îmbogățirea experienței de cunoaștere a copiilor, la dezvoltarea capacităților cognitive, afective și volitive. Spațiul de joc (spațiul ludic) trebuie organizat în interior și în exterior. *În interior, sălile de joc* trebuie prevăzute cu jucării individuale și colective, cu jocuri pentru cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii, cărți, diafilme, diapozitive, păpuși pentru dramatizări. Foarte importantă este folosirea muzicii în joc (meloterapia fiind un mijloc eficient de compensare a tensiunii și încordării psihice a copiilor). Locul rezervat jucăriilor individuale și colective este numit de specialiști *ludotecă* [6], care, pentru a fi eficientă, trebuie înzestrată cu jocuri și jucării variate, cu colorit și forme atractive, corespunzător vîrstei copiilor. Tot în interior trebuie amenajate *săli de gimnastică* prevăzute neapărat cu dispozitive de susținere a mersului, cu cărucioare cu rotile, bănci folosite pentru mers în echilibru, tîrîre, corzi de sărit, coșuri de baschet, popice etc. — toate fiind necesare pentru recuperarea întîrzierilor motrice și pentru dezvoltarea psihomotrică generală. *În exterior*, în curte, alături de nisip, leagăn, tobogan, se pot plasa moduluri multifuncționale — labirinturi, piste cu obstacole (potrivite vîrstei) necesare perfecționării mersului și alergării, a orientării în spațiu, pentru dezvoltarea agilității fizice și a perspicacității, pentru crearea tonusului afectiv distractiv. Este de asemenea foarte necesară folosirea sistematică a spațiilor de joc comune din parcuri publice, mijlocirea sistematică a contactului copiilor (din leagăn) cu cei mari (din grădiniță și clasele primare), plimbările și jocul în aer liber.

În grădinițe și în casele de copii preșcolari, pe lîngă recomandările programei de activități obligatorii și la alegere legate de procesul instructiv-educativ prin joc, considerăm necesară completarea acestora cu cîteva inițiative, mai cu seamă în clasele de copii preșcolari. Astfel, este necesar ca *sălile de gimnastică* să fie înzestrate cu aparate și materiale sportive — scări, bănci, coșuri de baschet, corzi, mingi, popice etc. — pentru recuperarea întîrzierilor motrice și penfru dezvoltarea motrică generală. Întrecerile, concursurile să fie mai intens folosite pentru a crea un tonus afectiv pozitiv, stimulativ. *Cabinetele de material didactic* să fie înzestrate cu materiale și jocuri ingenioase. *Ludotecile* pot oferi, pe lîngă depozitări de jucării individuale și colective, machete gen dormitorul și sufrageria păpușii, sala de clasă, atelierul tîmplarului etc. În exterior, este necesară *amenajarea terenului sportiv* multifuncțional cu piste de alergare, piste cu obstacole, piste pentru triciclete, panouri pentru aruncarea la țintă, inele etc. A nu se neglija folosirea sistematică a plimbărilor în oraș și în afara orașului pentru lărgirea orizontului de cunoaștere, pentru orientarea în spațiu.

În casele de copii școlari jocul este primejduit de organizarea activității de învățare școlară. Din universul jucăriilor, din răsfățul sălilor împodobite cu scene din povești, copilul de 6/7 ani ajunge în mediul sever al sălii de meditație din casa de copii școlari. A nu se uita „criza de adaptare" determinată de schimbarea locului de viață, a personalului, a colectivului, la care se adaugă privarea de jucării. A nu se uita trebuința firească de joc a tuturor vîrstelor și mai cu seamă a școlarilor claselor I-IV. Spațiul ludic al școlarilor îndeplinește funcții de deconectare, destindere, odihnă activă și nu de activitate fundamentală ca la vîrstele ante și preșcolară. În casele de copii școlari activitatea de joc și loisir (petrecerea timpului liber) trebuie să se desfășoare în *cluburi* înzestrate cu biblioteci și discoteci funcționale, radio și televizor, cu ludoteci (cuprinzînd jocuri de perspicacitate, materiale sportive). La fel de importantă este stimularea participării copiilor și adolescenților la activitățile desfășurate în casele pionierilor și în casele pentru tineret. *Terenurile sportive* funcționale au un mare rol în organizarea programului de voie, în organizarea competițiilor dintre grupe, în petrecerea timpului în vacanțe.

2. SEMNIFICAȚIA PSIHOSOCIALĂ ȘI PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚII DE MUNCĂ

În activitatea de joc se prefigurează trebuința și atitudinea față de muncă, elemente definitorii pentru indicatorul maturizării psihosociale a copilului și adolescentului. Ca activitate specific umană de creare a bunurilor materiale și spirituale, munca îl transformă pe om din ins biopsihic în ființă socială exprimată și realizată prin valori materiale și spirituale. Prin muncă omul se obiectivează în produse ale creației ce vor intra în circuitul valorilor naționale și universale. Prin vocație și competență, munca, ridicată la nivelul veritabilei creații, îl investește pe om cu atributul înaltei demnități [7].

Adevărul axiomatic exprimat de Fr. Engels că munca l-a creat pe om cuprinde esența umanizării, a condiției de supremație a omului în univers prin cunoaștere și acțiune. „Prin muncă, spune Rabindranath Tagore, omul face realități din posibilitățile ce dormitează în el; în truda muncii stă gloria și măreția lui".

Avînd în vedere aceste considerente, educația în colectivități (ne vom referi în spe-

cial la instituțiile de ocrotire — casele de copii) trebuie concepută și organizată în spiritul respectului pentru munca fizică și intelectuală, în perspectivă ergonomică. În colectivitățile constituite în casele de copii se creează un mediu socioeducațional de excepție prin exigența socială de a suplini familia copiilor și adolescenților. Educația, cu valențe formative generale și terapeutice, trebuie să recupereze handicapul de dezvoltare psihomotrică și socioafectivă generat în principal de instituționare: separarea de familie și dominanta preocupării pentru familia de proveniență, crizele de adaptare prin trecerea dintr-o instituție în alta (leagăn / familie — casa de copii preșcolari — casa de copii școlari) creează un fond de disconfort psihologic. În acest context, exigențele și interdicțiile programului de învățare sînt primite în general cu ostilitate și indiferență, dovadă fiind ponderea însemnată a randamentului școlar slab și mediocru. De aceea, trebuie să se intervină în a preveni atitudinile negative față de învățare, a le corecta și a asigura tonusul pozitiv în obținerea performanțelor de învățare la nivelul capacităților reale. *Soluția este crearea unui climat stimulativ, tonic pentru învățare* în perspectiva integrării școlare și profesionale: acest climat este creat de regimul de viață și muncă conceput în perspectivă ergonomică, în sensul desfășurării activității utile din punct de vedere economic și din punct de vedere formativ, educativ. Este important a se acorda atenție rolului terapeutic al muncii întrucît munca este generatoare de preocupări și satisfacții, devine stimulentul încrederii în sine, al dorinței de realizare și exprimare prin produsele muncii. „Munca, spune filozoful francez Voltaire, îndepărtează de noi trei mari rele: plictiseala, viciul și trebuința" [8]. Educația concepută și organizată în spiritul ergonomiei are avantajul creării condițiilor de muncă pentru a obține un randament maxim.

Consecințele conceperii educației în perspectivă ergonomică sînt de mare importanță pentru maturizarea psihosocială a copiilor și adolescenților, pentru creșterea randamentului școlar, pentru orientarea, alegerea și exercitarea profesiunii, pentru integrarea socială. Astfel, se dezvoltă capacitatea de învățare (atenția, memoria, gîndirea), capacitatea de efort fizic și intelectual, motivația stenică, interesele. Se dezvoltă atitudinile corecte față de munca fizică și intelectuală: conștiinciozitatea, corectitudinea, datoria, hărnicia. Se dezvoltă încrederea în forțele proprii, dorința de autodepășire în obținerea performanțelor, inițiativa și creația, spiritul de cooperare, dorința dobîndirii prestigiului în colectiv, trăsăturile pozitive de voință și caracter. Cu alte cuvinte, organizarea activității educative în, prin și pentru muncă contribuie în mod esențial la maturizarea psihointelectuală și socioafectivă a copiilor și adolescenților. Atitudini și convingeri legate de frumusețea și moralitatea muncii vor deveni elemente de echilibru în afirmarea și exprimarea personalității prin performanțele învățării școlare și mai tîrziu ale profesiunii.

Conținutul organizării educației în perspectivă ergonomică, în, prin și pentru muncă în de copii se reflectă în principalele tipuri de activități:

— activitatea de învățare, de îndeplinire a obligațiilor școlare; stimularea și dezvoltarea capacității de învățare, a motivației, formarea stilului de învățare;

— activitatea zilnică și periodică de autoservire și autogospodărire;

— activitatea de organizare și reorganizare periodică a condițiilor existente — amenajări, reamenajări, construcții în interior și în spațiul înconjurător instituției de ocrotire;

— activitatea desfășurată în ateliere și cercuri tehnice aplicative și artistice;

— activitatea desfășurată temporar prin muncă patriotică și prin angajări ale elevilor mari în timpul vacanțelor.

Cîteva sugestii în legătură cu crearea climatului stimulativ de muncă fizică și intelectuală în casele de copii. *Pentru obținerea randamentului maxim în învățare* se pot lua o serie de măsuri. Folosirea intensă a jocului didactic, a *jocului de competiție* și distractiv la antepreșcolari, preșcolari și școlari mici. Asigurarea odihnei, a somnului de după amiază al școlarilor din clasele I-IV. Prevenirea „șocului școlarizării" (Călin Drăgoi) prin pregătirea psihologică a celor ce intră în clasa I (jocuri „de-a școala", vizite reciproce ale preșcolarilor în școală și ale școlarilor în grădiniță, vizite în casa de copii unde se vor muta, cunoașterea din timp a educatorului). Crearea climatului calm și stimulativ în timpul meditației pentru pregătirea lecțiilor; tutela și ajutorul excesiv al educatorului împiedică inițiativa elevilor le creează o stare de dependență și de lipsă de încredere în forțele proprii. Deosebit de importantă este recunoașterea progreselor (oricît de neînsemnate) la învățătură și stimularea lor morală (laudă, evidențiere, premiere). În sfîrșit colaborarea educatorului cu școala să contribuie la găsirea modalităților de diferențiere și individualizare a învățării, la cunoașterea elevilor.

Activitatea zilnică și periodică de autoservire și autogospodărire trebuie desfășurată în atmosferă tonică pozitivă și nu de încordare și amenințare. Inițierea calmă a copiilor ante și preșcolari în dezvoltarea independenței în îmbrăcare și dezbrăcare, asigurarea ordinei în sala de joc și dormitoare. Formarea deprinderilor de autoservire a preșcolarilor și școlarilor pentru realizarea ordinii, curățeniei, a programului de servire a mesei.

Activitatea de organizare și reorganizare periodică a condițiilor existente este o modalitate de antrenare a elevilor în asigurarea confortului în care trăiesc și învață. Participarea lor la construcții și reamenajări, curățenie

generală, zugrăvit, întreținerea curții, cultivarea grădinii etc. îi vor deprinde să respecte efortul de creare a condițiilor optime de viață în casele de copii, le va dezvolta sentimentul de atașament față de instituția de ocrotire, vor fi implicați în asigurarea condițiilor de confort și-l vor respecta.

Activitatea desfășurată în ateliere și în cercurile tehnice aplicative și artistice oferă șansa valorificării capacităților copiilor și adolescenților în obținerea produselor cu valoare economică. Mica producție (cu obiecte valorificabile în exterior sau în folosire proprie) va deveni un prilej de trăire a satisfacției efortului muncii. Miniatelierele posibil a fi organizate în casele de copii preșcolari — tîmplărie, pirogravură, țesătorie, cercurile de mîini îndemînatice, micii agricultori și crescători de animale — sînt un izvor al cultivării preocupării de a munci, al dezvoltării psihomotrice și socioafective a copiilor. La școlari, atelierele de mecanică, croitorie, artă culinară, grădinărie, zootehnie și cercurile tehnice aplicative și artistice — foto, aero și navomodele, artizanat și lucru de mînă etc. — pot constitui izvorul micii producții. Efectul organizării muncii în cercuri și ateliere va fi dezvoltarea atitudinilor pozitive față de munca fizică și intelectuală, tonificarea efortului și interesului de a învăța. A nu se uita exigența recompensei prin expoziții cu obiecte realizate, popularizarea prin panouri și gazete, laudă și evidențiere.

Munca patriotică în diferite sezoane și angajările temporare ale elevilor mari în timpul vacanțelor este un prilej de cultivare a atitudinilor și motivelor învățării, de maturizare pentru activitatea profesională, pentru pregătirea pentru viață. Este un bun prilej pentru obținerea unor fonduri personale și colective ce pot fi folosite în înzestrarea materială a cluburilor.

Reușita educației în, prin și pentru muncă depinde de cîteva *condiții*:

— existența unui cadru exemplar de muncă oferit de modelul activității desfășurate de personalul casei de copii. Educatorii, personalul administrativ trebuie să fie adevărate modele de conduită în spiritul respectului muncii, disciplinei, competenței, solicitudinii.

— interesul pentru organizarea muncii, crearea mediului stimulativ, a spiritului de emulație, aprecierea și recompensarea corectă;

— interesul pentru valorificarea produselor muncii (servicii aduse colectivității sau celor din afară); microproducția obținută în cercuri și ateliere poate deveni sursa unor venituri care, oricît de modeste ar fi, au o mare importanță stimulativă a efortului și interesului muncii;

— interesul și responsabilitatea muncii după criteriul cantității și calității muncii.

NOTE

1. Huisinga Jan, *Homo ludens*, Editura Univers, București, 1973.
2. Claparede Edouard, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, E.D.P., București 1975, pag. 73.
3. Chateau Jean, *Jocul copilului* în „Psihologia copilului de la naștere la adolescență", coord. Maurice Debesse, E.D.P., București, 1970.
4. Claparede Edouard, *Op. cit.*; Elconin D.B., *Psihologia jocului*, E.D.P., București, 1980; Ferran Pierre, Mariet François, Porcher Louis, *A l'école du jeu*, Bordas, 1978; Schiopu Ursula, (coord), *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, E.D.P., București, 1970.
5. Orsmbee Simons J., *Arhitectura peisajului*, Editura Tehnică, București, 1967.
6. Vial Jean, *Jeu et l'education. Les ludotheques*, P.U.F., Paris, 1981.
7. Pavelescu Ion, *Munca sub semnul creației*, Editura Politică, București, 1979; Popescu Vasile, *Disciplina, inițiativa, activitatea creatoare în socialism*, Editura Politică, București, 1975.
8. Dăscălescu Romeo, *Învățămîntul în perspectiva ergonomiei școlare*, E.D.P., București, 1975.

Experiență-profesie-eficiență

(Urmare din p. 6)

ților, a utilizării fondurilor de producție, a pregătirii profesionale (tineri și vîrstnici), în viziunea instruirii și educației permanente.

Cu aceste considerente ne găsim — după părerea noastră — în miezul preocupărilor prof. dr. C. Preda privind folosirea experienței personale și sociale în vederea pregătirii profesionale, în scopul sporirii eficienței învățămîntului și deci a întregii activități social-utile. În această viziune se afirmă tot mai mult ideea că *investiția în învățămînt este cea mai eficientă și mai durabilă dintre investiții.*

Tezele și ideile expuse în lucrare sînt atît rezultatul unei vaste experiențe a autorului în acest domeniu, a unor investigații experimental-științifice personale de lungă durată, cît și al unei informații științifice bogate pe plan psihopedagogic, în domeniul pregătirii forței de muncă, atît pe plan național, cît și internațional.

Experiența necesară în procesul activității profesionale este analizată ca un rezultat al învățării sociale, ca parte obligatorie, de o importanță deosebită în scopul pregătirii pentru muncă și viață. Autorul nu contrapune experiența informării și formării științifice a membrilor societății încadrați în activitatea profesională. Dimpotrivă, el subliniază în mod insistent faptul că experiența profesională, pentru a fi în concordanță cu cerințele actuale, pentru a se constitui în condiție a eficienței, trebuie să aibă un conținut științific, să corespundă nivelului actual de dezvoltare mereu accelerată a științei și tehnicii. În același timp, se atrage în mod deosebit atenția că experiența profesională nu trebuie confundată cu fenomenele de rutină, care sînt dăunătoare progresului.

Elaborată în lumina realităților din țara noastră privind pregătirea forței de muncă la nivelul științei și tehnicii contemporane, lucrarea se adresează tuturor celor care prin activitatea lor au tangențe și poartă răspunderi privind acest domeniu, în scopul perfecționării continue a forței de muncă.

O altă calitate a lucrării este și aceea că reușește să trateze probleme teoretice și practice, cu un bogat conținut științific, într-o manieră accesibilă unei mase largi de cititori.

Deși lucrarea are un profil pronunțat psihopedagogic, ea cuprinde referiri multiple și la alte domenii ale științelor sociale, cu implicații interdisciplinare.

Un proiect al programei de educaţie politică şi moral-cetăţenească a elevilor

Prof. dr. ELENA BĂRBULESCU
Inspector şcolar general al judeţului Olt
Conf. dr. IOAN JINGA,
Inspector şcolar general al Municipiului Bucureşti
Prof. dr. ION NEGREŢ
Director adj. Liceul Pedagogic din Bucureşti
Conf. dr. DUMITRU STOICA
Universitatea din Craiova

I. Cîteva precizări metodologice

FORMAREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, pentru viaţă, în lumina Programului P.C.R. de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism reprezintă o sarcină fundamentală a şcolii de toate gradele.

„Învăţămîntul — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la Congresul stiinţei şi învăţămîntului — trebuie să asigure educarea tinerei generaţii în spiritul concepţiei revoluţionare, pregătirea temeinică a tineretului pentru muncă şi viaţă, pentru a fi un participant activ la edificarea socialismului şi comunismului".

Transpunerea în practică a acestei sarcini de mare răspundere, presupune o activitate educativă bine organizată şi sistematică, ale cărei finalităţi să se reflecte în trăsăturile omului de tip nou, definite de „Codul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste".

După cum pentru toate disciplinele din planurile de învăţămînt ale şcolilor de toate gradele există programe — ca documente de stat — cuprinzînd volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi obligatorii, tot aşa se impune şi în munca educativă o programă a educaţiei politice şi moral-cetăţeneşti pentru fiecare clasă, care să precizeze obiectivele şi echipamentul de noţiuni şi deprinderi moral-cetăţeneşti adecvate vîrstei. În felul acesta s-ar trece la realizarea educaţiei unitare politice şi moral-cetăţeneşti.

Caracterul sistematic al educaţiei politice şi moral-cetăţeneşti decurge şi din faptul că are drept obiectiv formarea omului în totalitatea sa, adresîndu-se în afară de raţiune, cu mai multă intensitate decît celelalte obiecte din planul de învăţămînt, convingerii, sentimentului şi voinţei. Forţa educaţiei morale constă nu numai în a-l face pe tînăr să ştie, dar să şi vrea. Iată de ce educaţia politică şi moral-cetăţenească se bucură de un statut privilegiat faţă de celelalte obiecte de învăţămînt. În timp ce acestea dezvoltă — fiecare — un grup de capacităţi umane, educaţia politică şi moral-cetăţenească are în vedere fiinţa umană în ansamblu, făcînd-o să vrea să pună în practică pentru sine şi colectivitate tot ceea ce învaţă în şcoală. Este mult mai uşor să-i transmiţi cuiva cunoştinţe decît să realizezi convingeri şi capacităţi politice şi moral-cetăţeneşti.

Desigur elaborarea unei programe obligatorii sau chiar orientative pentru această activitate educativă de remarcabilă complexitate incumbă o responsabilitate aparte şi solicită efortul de a apela la cele mai noi cuceriri ale cercetării ştiinţifice în domeniu. În cazul nostru s-a impus atît necesitatea de a utiliza *planificarea curriculumului* — ramură recent apărută a ştiinţelor educaţionale, care studiază posibilitatea de a construi ştiinţific planurile şi programele de învăţămînt — cît şi *efortul de a adapta exigenţele generale ale acesteia la specificul sistemului românesc de învăţămînt.*

Planificarea curriculumului (conţinuturilor) constituie un demers metodologic care

pleacă de la definirea finalităților procesului formativ-informativ ce urmează să se desfășoare spre a putea deriva, succesiv, *obiectivele intermediare* și, apoi, *obiectivele inițiale* ale acestuia; esența procesului constă în a identifica în cel mai precis mod cu putință capacitățile finale și în a le defalca apoi pe acestea în componente intermediare; rostul metodic al efortului este acela de a se ajunge la *obiective concrete* care să servească drept ținte unor activități educative riguros definite și eșalonate, în funcție de complexitate și de caracteristicile de vîrstă ale celor educați (D' Hainaut ș.a.).

În cazul nostru *asemenea demers a presupus parcurgerea următoarelor etape distincte de lucru:*

A. Desprinderea, din documentele programatice ale P.C.R. a trăsăturilor specifice omului nou și descrierea, pe această bază, a PROFILULUI OMULUI NOU, ca ideal al educației comuniste.

Premisa acestei operații, facilitată foarte mult de claritatea cu care chipul omului nou este anticipat în documentele programatice ale P.C.R. este evidența că elevii aflați astăzi pe băncile școlii primare sau gimnaziului sînt, de fapt, „adulții anului 2000", cei care vor începe construirea societății comuniste pe tărîmurile vechii Dacii și care vor trebui să fie caracterizați prin trăsături de conștiință și conduită remarcabile.

B. „Traducerea" în limbajul acțiunii pedagogice a trăsăturilor și calităților specificate anterior în limbaj politic.

C. Construirea modelului pedagogic al profilului educațional vizat.

D. Derivarea din trăsăturile și calitățile omului nou, definite ca finalități ale educației comuniste a *obiectivelor generale* ale educației politice și moral-cetățenești.

E. Defalcarea obiectivelor generale ale educației politice și moral-cetățenești în obiective intermediare componente și identificarea **obiectivelor intermediare specifice** (care pot și trebuie să fie realizate de către școală).

F. Continuarea procesului de specificare și **concretizare a obiectivelor intermediare de educație politică și moral-cetățenească în școală** pînă la niveluri de concreteță și operaționalitate care permit realizarea și evaluarea prin activități educative bine delimitate.

G. Eșalonarea și ierarhizarea obiectivelor specifice și a obiectivelor concrete în timp, în conformitate cu principiul respectării particularităților de vîrstă și avînd posibilitățile oferite de sistemul românesc de învățămînt de a aborda concentric realizarea obiectivelor sale.

H. Identificarea conținuturilor (noțiuni, idei, norme, reguli, concepții, priceperi, deprinderi, conduite etc.) necesare realizării fiecărui obiectiv și conexarea lor în „teme" (conform ierarhizării precizate la „G").

I. Stabilirea unor modalități de evaluare — apreciere sau chiar măsurare — periodică și continuă a modului de realizare a obiectivelor concrete și de reintegrare a acestora în obiective intermediare sau generale în vederea reglării permanente a procesului formativ-desfășurat.

Acestor etape li se vor adăuga, în mod necesar, încă două:

J. Implementarea experimentală a „curriculumului în proiect", adică testarea în școală a programei astfel elaborate; probată practic, programa va putea fi evaluată și ameliorată.

K. Implementarea definitivă: ameliorări, adaptări și reevaluări pe parcurs.

*

Se înțelege că un asemenea demers nu poate fi desfășurat coerent decît dacă problematica sa este abordată exhaustiv. În continuare prezentăm doar o parte din ansamblu — programa-proiect de clasa a V-a — cu scopul de a ilustra modul în care ar putea fi abordată *rațional și eficient* educația politică și moral-cetățenească în prima clasă gimnazială. Alăturăm acesteia însă și unele elemente semnificative ale demersului întreprins pentru a sugera rigoarea internă a procesului de elaborare a proiectului de programă.

II. Profilul omului nou — un vast tablou de finalități educative

Studiul metodic, aprofundat al documentelor P.C.R., al cuvîntărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului referitoare la necesitatea formării omului nou, în procesul amplu al înaintării României spre comunism conduce spre un model ai cărui parametrii esențiali sînt următorii (vezi schema din p. 48-49). Profilul sugerat în tabel trebuie considerat numai „o schiță probabilă", așa cum poate fi derivată din documentele de partid cu ajutorul instrumentelor oferite de metodologia curriculum-ului. Desigur, lipsesc „detaliile", în sensul că obiectivele specifice precizate suportă încă numeroase concretizări pînă la atingerea nivelului de operaționalitate necesar pentru a proiecta activități educative de realizare. Este ușor de întrevăzut însă că simpla lor reproducere aici ar necesita un spațiu foarte mare. De aceea am selectat exclusiv obiectivele concrete pentru programa-proiect de clasa a V-a.

*

Precizăm că alcătuirea programei este rezultatul riguroasei selecții de obiective concrete din tabloul vast al profilului sugerat anterior prin prisma particularităților de vîrstă. Am

PROFILUL OMULUI NOU

TRĂSĂTURI EXPRIMATE POLITIC — FINALITĂȚI

ÎNALT NIVEL DE CULTURĂ GENERALĂ → a cunoaște marile valori ale culturii, a avea cunoștințe vaste, profunde din domeniul științei și tehnicii; a învăța continuu. → **CULTURA GENERALĂ** →

ÎNALT NIVEL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ → a-și ridica activitatea la nivelul cerințelor revoluției științifico-tehnice, a-și întemeia munca pe cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. → **COMPETENȚA PROFESIONALĂ** →

SPIRIT REVOLUȚIONAR → a promova noul în toate domeniile de activitate; a se opune rutinii, conservatorismului, spiritului retrograd, a cerceta, a investiga, a inova continuu; a fi capabil de confruntare cu necunoscutul; a dovedi inițiativă, îndrăzneală, cutezanță și spirit de răspundere în perfecționarea activității. → **CAPACITĂȚI DE EXPLORARE ȘI INOVARE** →

ÎNALTE VIRTUȚI MORAL-CETĂȚENEȘTI

PATRIOTISMUL — a face totul pentru a spori avuția națională, proprietatea socialistă; a fi capabil de supremul sacrificiu pentru a apăra libertatea, independența și integritatea patriei, a milita activ pentru prietenie cu popoarele țărilor socialiste, cu toate popoarele lumii.

UMANISMUL SOCIALIST → a considera omul valoare supremă în natură și societate; a lupta necontenit pentru pace și înțelegere între popoare, a combate mentalități obscurantiste; a lupta împotriva oricărei exploatări a omului de către om; a combate mentalități naționaliste, rasiste, șovine, a fi solidar cu cei oprimați; a lupta pentru progres social.

TRĂSĂTURI ALE CONȘTIINȚEI ȘI CONDUITEI COMUNISTE — cinste, demnitate, sinceritate, principialitate, corectitudine; intoleranță față de falsitate, ipocrizie și sustragerea de la îndatoriri și răspunderi; combativitate față de abuzul de putere; autoexigență; intoleranță față de propriile erori, spirit tovărășesc și de întrajutorare; combatere a individualismului și egoismului; responsabilitate față de semeni și față de propriile acte ș.a.

→ **CONȘTIINȚA ȘI CONDUITA MORAL-CETĂȚENEASCĂ** →

TRADUCEREA ÎN LIMBAJUL ACȚIUNII EDUCATIVE

OBIECTIVE SPECIFICE ȘI CONCRETE

ORICE ELEV TREBUIE FORMAT PENTRU:

A ȘTI — fiind capabil

1. să rețină în memorie informații esențiale din diverse domenii;
2. să comunice eficient mesaje în scris sau oral;
3. să învețe eficient etc.

A ȘTI SĂ FACĂ — fiind capabil

1. să aplice rezultate ale cercetării științifice;
2. să utilizeze ceea ce este valoros în cunoaștere;
3. să acționeze eficient
   - definind corect obiectivele acțiunii:
   - alegînd mijloace adecvate;
   - evaluînd obiectiv rezultatele acțiunilor;
   - procedînd eficace-adică;
     - cu economie de efort;
     - cu economie de timp;
     - fără risipă de resurse etc.

A ȘTI SĂ EXPLOREZE ȘI SĂ INOVEZE — fiind capabil

1. să observe științific, astfel încît
   - să sesizeze deosebiri;
   - să sesizeze asemănări;
   - să disimineze elemente aparent; nesemnificative;
2. să experimenteze
   - definind problemele în mod clar,
   - formulînd ipoteze îndrăznețe;
   - documentîndu-se exhaustiv;
   - alegînd eșantioane și aparatură de investigare adecvate;
   - prelucrînd detaliat date;
   - formulînd concluzii riguroase și propuneri realiste;
3. să proiecteze
   - definind obiective;
   - selectînd mijloace;
   - construind strategii;
   - evaluînd rezultate;
4. să creeze (idei noi, opere artistice și/sau științifice, să propună *inovații* tehnice etc.)

A ȘTI SĂ FIE — fiind capabil

1. să respecte în ceilalți ideea de om ca valoare supremă;
2. să considere pacea binul cel mai de preț al umanității;
3. să lupte activ pentru pace și înțelegere între popoare;
4. să se opună exploatării omului de către om;
5. să combată mentalități naționaliste, rasiste, șovine;
6. să manifeste solidaritate cu cei oprimați
7. să ilustreze prin conduită un caracter fiind
   - demn
   - cinstit
   - sincer
   - principial
   - curajos
   - harnic
   - prietenos etc.
   - generos
8. să fie cît mai tolerant cu *erorile altora* față de sine și cît mai intolerant față de erorile proprii;
9. să-și domine impulsurile adoptînd întotdeauna o conduită întemeiată pe rațiune;
10. să interiorizeze valorile universale de bine, adevăr, frumos și dreptate conferindu-le prioritate;
11. să se simtă responsabil pentru
    - fericirea familiei,
    - destinul patriei;
    - soarta umanității.

III. Un tablou de criterii pentru selectarea obiectivelor și a conținutului în Programa (proiect) de educație politică și moral-cetățenească

Vîrsta aproximativă	Dezvoltarea cognitivă		Dezvoltarea moral-afectivă	
	Perioada	Caracteristici esențiale	Perioada	Caracteristici esențiale
0—1 an	INTELIGENȚĂ SENZORIO-MOTRICE	— scheme reflexe de acțiune. — cunoaștere prelingvistică, non reprezentativă	ADUALISM AFECTIV	— incapacitate de a distinge între „eu" și „altul". — dependența completă de părinți, în special de mamă.
1—1½ ani	APARIȚIA FUNCȚIEI SEMIOTICE	— se constituie: gîndirea reprezentativă, capacitatea de a imita acte consumate; gîndirea este simbolică și magico-centristă.	DESCOPERIREA DE SINE	— copilul poate distinge între „eu" și „altul". — apare egocentrismul: o centrare pe sine, iluzia copilului că se află în centrul universului familial, social, cosmic chiar. — copilul nu este capabil de judecată morală proprie.
1½—6 ani	GÎNDIREA PREOPERATORIE	— cunoașterea este preconceptuală; raționamentele copilului sînt transductive (de la particular la particular) — incapacitate de a înțelege concepte abstracte cum sînt cele din domeniul eticii; în schimb integrează ușor formulele de politețe și sensul regulilor de bună purtare.	EGOCENTRISMUL	— caracteristicile „centrării pe sine" se accentuează; la copii unici în familie devin chiar exacerbate; copiii manifestă periodic „crize de opoziție" și „crize de negativism" față de interdicțiile morale ale adulților; o educație riguroasă poate forma însă temeinice deprinderi de igienă, curățenie, autoservire, care se vor transforma în timp în obișnuințe; clasifică după criterii „bun" — „rău" imprecis conturate
6—7 ani	TRANZIȚIE SPRE GÎNDIREA OPERATORIE	— declinul gîndirii intuitive, începutul independenței gîndirii de cunoașterea nemijlocită; — formarea primelor noțiuni abstracte (conservarea unor concepte din fizică).	DECLINUL EGOCENTRISMULUI	— copilul începe să clarifice relații „bine" — „rău"; „fapte bune" — fapte rele etc. după criterii etice propriu-zise.
7—10—11 ani	GÎNDIREA CONCRET OPERATORIE	— copilul este capabil de raționamente și operații perfect logice dacă îi prealabil a urmărit acțiunile din care provin. — se dezvoltă rapid volumul gîndirii, capacitatea de a utiliza noțiuni abstracte în cadre problematice bine delimitate. — nu se poate desprinde cu gîndirea decît sporadic de planul concret al acțiunii.	ADULTRISMUL	— Progresiv copiii descoperă „superioritatea — adulților"; își iau ca modele proprii părinți sau educatorii; încep să formuleze primele judecăți morale; aceasta au însă un *caracter heteronom* — fiind preluate de la modelele adulte și avînd o structură de tipul: „Este bine să faci astfel întrucît așa spune mama... tata... tov. învățător etc." — Perioada permite integrarea unor norme etice și politice fundamentale care, mai tîrziu se vor putea transforma în convingeri proprii.
După 11—12 ani	GÎNDIREA LOGICO-MATEMATICĂ SAU FORMALĂ	— Copilul devine capabil de „operare cu operații"; gîndirea sa cîștigă, progresiv, independența față de planul concret al acțiunii.	REVOLTA JUVENILĂ ȘI CONSTRUIREA MORALEI AUTONOME	— Schimbările fiziologice ale prepubertății și pubertății declanșează în plan afectiv o „criză de opoziție" la autoritatea adulților — părinți și educatori; copiii contestă tot, nu mai vor să asculte de nimeni; încearcă să emită propriile judecăți morale, deocamdată greșite. Urmează o succesiune de centrări pe sine și pe alții cîclică» — *etape de egocentrism* și narcisism care se manifestă prin retrageri înlăuntrul propriu, tăcere exagerată etc. — *etape de alocentrism* care se manifestă prin teribilism, comportamente demonstrative etc. Fiecare dintre etape se pot instala definitiv devenind maladive; Interesul copiilor pentru unele concepte etice cu valoare socială și antropologică (cinste, modestie, politețe, prietenie, fericire, demnitate etc.) devine acut. În mod normal, odată cu încheierea adolescenței, în condiții educative adecvate, tînărul va ajunge posesorul unei conștiințe și conduite morale integrînd înalte valori politice, patriotice, etice, cetățenești.

IV. O posibilă Programă de educaţie politică şi moral-cetăţenească pentru clasa a V-a

Obiective concrete	Conţinutul adecvat (teme, idei, norme etc.)	Sugestii privind realizarea	Sugestii privind evaluarea rezultatelor obţinute
Parcurgînd tematica alăturată, elevii trebuie să devină capabili: O_1 — să transforme în deprinderi fiecare dintre regulile de purtare specificate în regulamentul şcolar şi Codul etic al pionierului înţelegîndu-le semnificaţia şi utilitatea.	● ORGANIZAREA COLECTIVULUI CLASEI Ce este un bun şcolar. Care sînt regulile de bună purtare şi regulile codului etic al pionierului. Rostul recompenselor şi al pedepselor. Să organizăm cît mai bine clasa în vederea desfăşurării activităţii.	Se poate dezbate un caz concret de „bun şcolar" pe baza lecturii prealabile a regulilor avute în vedere.	— Aprecierea pe parcurs a conduitei fiecărui elev.
O_2 — să înţeleagă semnificaţia social-politică şi conceptelor de patrie, partid, societate socialistă. O_3 — să înţeleagă progresul fără precedent al României socialiste în perioada de după cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. cînd în fruntea a fost ales tovarăşul Nicolae Ceauşescu.	● PATRIE, PARTID, CONDUCĂTOR Ce înseamnă patria socialistă. Realizări ale socialismului în comparaţie cu regimurile din trecut în România. De ce trebuie să preţuim trecutul? Secretarul general al P.C.R., a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, ctitorul României moderne.	Dirigintele va pune la dispoziţia elevilor fotomontaje, texte sugestive ş.a. Vor urma apoi dezbateri, cu întregul colectiv.	
O_4 — să deprindă tehnici de muncă intelectuală eficientă şi reguli de igienă a muncii intelectuale ameliorîndu-şi modul de a studia în clasă şi acasă.	● CUM SĂ ÎNVĂŢĂM EFICIENT Tehnici şi procedee de muncă intelectuală. Cum se poate citi rapid. Cum ia notiţe, cum se pregătesc temele pentru acasă. Cum se face o fişă de lectură. Reguli de igienă a muncii intelectuale. Să învăţăm să prevenim uitarea. Cum să găsim o carte în bibliotecă. Cum se amenajează locul de studiu.	Exerciţii şi demonstraţii practice pentru ilustrarea fiecărei tehnici de muncă intelectuală. (Sugerăm reluarea de 3-5 ori a acestei teme pe parcursul anului şi urmări ea permanentă a efectelor prin prizma rezultatelor la învăţătură.)	Aprecieri, corecţii „reglări" individuale pe parcurs.
O_5 — să cunoască reguli de igienă şi de fortificare fizică în vederea întreţinerii sănătăţii şi a vigorii, a formării unor deprinderi şi obişnuinţe din această categorie.	● ARTA DE A FI SĂNĂTOS ŞI PUTERNIC Regulile de igienă. Alcătuirea regimului zilei.	Alcătuirea unui set de reguli de igienă şi a unui program de exerciţii fizice (gimnastică etc.) pe care toţi elevii, de comun acord să-l respecte.	
O_6 — să desprindă importanţa şi utilitatea practică a regulilor de ordine şi disciplină pentru a le putea transforma în conduite adecvate.	● ORICE LUCRU LA LOCUL SĂU (despre ordine şi disciplină)	Exerciţii specifice: aranjatul cărţilor, al locului de studiu etc. Reguli utile de ordine şi disciplină analizate prin prisma consecinţelor cu întreaga clasă. Analiza abaterilor disciplinare din clasă.	„Probe de ordine" (controlul ghiozdanului, de exemplu)
O_7 — să deprindă procedee de organizare a timpului de studiu şi a timpului liber în baza înţelegerii valorii inestimabile a acestuia.	● ARTA DE A ECONOMISI TIMPUL Despre importanţa timpului. Cum se iroseşte timpul. Cum se poate cîştiga timp. Importanţa punctualităţii. Riscurile amînării. Curriculum vitae (programul de viaţă). Regimul zilnic şi planul de muncă săptămînal.	Aplicaţii. Elevii vor fi învăţaţi să-şi elaboreze programul de lucru, săptămînal şi zilnic pentru cheltuirea cu folos a timpului; se vor discuta cu cîţiva un asemenea program în clasă.	Comentaţi zicala engleză: „Timpul înseamnă bani". Găsiţi o alta şi mai sugestivă pentru valoarea inestimabilă a timpului.
O_8 — să respecte reguli specifice de politeţe şi bună-cuviinţă în situaţii date exclusiv pe baza cunoaşterii lor şi a înţelegerii efectului lor de a obliga la conduite analoge.	● FOLOASELE POLITEŢII ŞI ALE BUNEI-CUVIINŢE. Rostul politeţii şi al bunei-cuviinţe. Reguli pentru fiecare, în diverse împrejurări. Pe cine respecţi mai mult cînd respecţi pe altul? Consecinţele politeţii şi consecinţele impoliteţii. Cum să-i determinăm pe alţii să fie politicoşi prin propria noastră politeţe.	Exerciţii şi simulări pentru diferite categorii de situaţii.	Exerciţii de salut; „Probe de politeţe" pentru diferite situaţii de viaţă socială.

Obiective concrete	Conținutul adecvat (teme, idei, norme etc.)	Sugestii privind realizarea	Sugestii privind evaluarea rezultatelor obținute
O_9 — să deducă semnificația etică a muncii și virtuțile formative ale acesteia pentru a-și forma convingeri adecvate în acest sens.	● FERICIREA DE A MUNCI. Datoria socială și datoria morală de a munci. Împlinirea prin muncă. Înnobilarea prin muncă. Exemple ilustre. Satisfacțiile muncii. Nefericirea leneșului. Înjosirea prin lene. Munca de creație-sacrificiu de sine și elevație sufletească.	Dirigintele poate porni de la exemple ilustre de creatori în comparație cu exemple de „leneși" chiulangii etc. (Sau, pur și simplu se poate utiliza „Povestea unui om leneș" de Ion Creangă).	Meditați asupra problemei următoare: — „De ce lenea îl înjosește și îl face nefericit pe om". — Scrieți o scurtă compunere pe tema: „Cum aș vrea să-mi trăiesc viața".
O_{10} — să distingă precis demnitatea de orgoliu, conduitele demne de cele animate de orgoliu sau înfatuare; O_{11} — să deducă consecințele demnității și lipsei de demnitate precum și necesitatea de a nu leza demnitatea altora din situații problematice date;	● FRUMUSEȚEA VIEȚII DEMNE Ce este demnitatea? Cum se câștigă demnitatea? De ce se înjosește unii? Este orgoliul superior demnității? Reguli de păstrare a demnității și de evitare a orgoliului.	Studiul unor cazuri concrete din clasă sau din literatură. Personaje celebre ilustrînd demnitatea — pentru „extragerea" regulilor menționate alături. — Situații problematice tipice.	Meditați asupra acestor întrebări: 1) Cineva vă înjurează fără motiv? Cum e dedeți că trebuie să-i răspundeți păstrîndu-vă demnitatea? 2) Poate fi cineva înjosit dacă el însuși nu o face?
O_{12} — să judece valoarea generală umană a prieteniei și consecințele prieteniei, plecînd de la situații problematice simulate sau întîlnite în viață.	● FORȚA PRIETENIEI Ce este prietenia. Cînd este autentică prietenia? Cine merită să fie prietenul meu? De ce am pierdut un prieten? Arta de a-ți face și de a păstra prietenii.	Analiză de cazuri concrete, sugestive pentru fiecare dintre întrebările alăturate.	a) Sînteți de acord cu afirmația de mai jos? Argumentați-vă poziția: „Prietenul este un alt eu". b) Comentați proverbul: „Prietenul la nevoie se cunoaște".
O_{13} — să înțeleagă efectul de retroacțiune benefică al cinstei și consecințele obligatorii nefavorabile ale minciunii, mimetismului, *camuflajului etc. analizînd* situații problematice date sau întîlnite în viață;	● CINE ESTE CEL MAI „PUTERNIC" OM? Despre cinste și corectitudine. Ce înseamnă a fi cinstit? Consecințele cinstei și necinstei. „Forța" și frumusețea morală a cinstei. Riscurile minciunii, înșelătoriei, mimetismului, prefăcătoriei etc.	Analiza unor cazuri reale sau simulate, propuse de diriginte sau de elevi.	Comentați proverbele: a) „Necinstea se răzbună, cinstea răsplătește". b) „Timpul scoate întotdeauna la lumină adevărul". c) „Omul cinstit se respectă pe sine".
O_{14} — să-și autoevalueze corect eforturile depuse identificîndu-și erorile și corectîndu-și conduita;	● DE VORBĂ CU CATALOGUL (analiza trimestrială a situației la învățătură)	(în ultimele activități de dirigenție din fiecare trimestru).	—
O_{15} — să se deducă efectele modestiei transferînd în propria sa conduită atitudini opuse aroganței, lăudăroșeniei etc.	● PUTEREA MODESTIEI Ce este modestia? Consecințele aroganței. De ce erau modești marii creatori? Exemple. Codul etic al pionierului despre cinste și modestie.	Dezbaterea comparată a unor cazuri opuse-reale sau propuse de către diriginte (sau elevi)	Ce credeți că a vrut să spună autorul acestui îndemn: „Păzește-te a doua zi după succes!" Dar zicala: „Lauda de sine nu miroase a bine!"
O_{16} — să înțeleagă valoarea vieții și necesitatea de a proteja natura prin prisma consecințelor dezastruoase ale poluării.	● SĂ IUBIM NATURA Noi înșine facem parte din natură? Sîntem... frați cu arborii, cu florile... A prețui viața mai presus de orice. Pericolele poluării.	Activitatea ar putea fi desfășurată în mijlocul naturii, de exemplu sub forma unei excursii.	—
O_{17} — să-și depășească tendințele specifice vîrstei de a-și critica părinții, înțelegînd eforturile lor, ajutîndu-i în activitățile gospodărești.	● SĂ NE IUBIM PĂRINȚII De ce? Să-i ajutăm în eforturile lor. Cum să-i ajutăm în treburile gospodărești.	Analiza unui caz sugestiv de „revoltat juvenil" împotriva autorității părintești. Dezbaterea trebuie să se bazeze pe ilustrarea unor trăsături tipice în care elevii să se regăsească.	Scrieți un cît mai sincer raport de activitate pe tema: „Activități și treburi gospodărești desfășurate din propria mea inițiativă în familie în săptămîna..."
O_{18} — să-și formeze capacități de autoevaluare obiectivă, de autocritică propunînd măsuri adecvate de corectare a defectelor și erorilor proprii.	● CALITĂȚILE ȘI DEFECTELE NOASTRE Despre critică și autocritică. A recunoaște propriile defecte înseamnă a le putea corecta. Intoleranța față de erorile proprii. Generozitatea de a ierta erorile altora. Imoralitatea conduitelor vindicative.	Se vor utiliza chestionare cuprinzînd aspecte esențiale în care calitățile și defectele elevilor sînt manifestate — începînd de la învățătură, conduita în școală și acasă și pînă la trăsăturile de caracter. Li se va cere copiilor să le completeze; se pot comenta în clasă sub raportul obiectivității.	Scrieți o scurtă confesiune cu titlul: „Cum sînt, cum aș vrea să fiu și cum voi fi de azi înainte!" Nu uitați să precizați defectele pe care le aveți și să propuneți măsuri de îndepărtare a lor.
	● CE ÎNSEAMNĂ EROISMUL?		

avut în vedere caracteristicile gîndirii, afectivității și voinței copiilor de 10—11—12 ani, așa cum sînt relatate de numeroase cercetări de psihologie genetică și psihologie a copilului. Mai precis, *am utilizat un „tablou al dezvoltării" care, în linii generale, cuprinde datele precizate la pag. 50.*

Desigur, se poate reproșa, „tabloului dezvoltării" că nu ambiționează spre exhaustivitate. Scopul nostru este însă exclusiv acela de a ilustra o procedură rațională de selectare a conținuturilor și obiectivelor procesului formativ luat în discuție prin prisma particularităților de vîrstă. Evident, inventarul acestora din urmă este mult mai vast. A-l reproduce însă complet implică o depășire inutilă a ceea ce ne-am propus aici.

Observații asemănătoare se impun în legătură cu continuitatea demersului de realizare a „curriculum-ului în proiect". În cap. IV expunem, pur și simplu, obiectivele conținutul, modalitățile de realizare și de evaluare unei posibile programe de educație politică și moral-cetățenească pentru prima clasă gimnazială.

Bineînțeles, ilustrăm modul de a finaliza un demers amplu și nu nutrim speranțele de a-l fi desfășurat în mod perfect. Este probabil ca experimentarea proiectului de programă să sugereze corecții și ameliorări. Este ceea ce așteptăm de la cititorii interesați care vor înțelege să verifice în practica educativă ceea ce am propus și să ajute cu sugestii concrete în perfecționarea a ceea ce întreprindem. (V. tabelul din p. 51).

După cum se observă majoritatea obiectivelor și conținuturilor tematice propuse de programă suscită o parcurgere de tip concentric în sensul că programele claselor următoare le vor relua într-o formă complexă. Aceasta întrucît fiecare obiectiv propus în educația politică și moral-cetățenească vizează formarea unor convingeri, capacități, deprinderi și obișnuințe „de lungă durată", mereu perfectibile, solicitînd adîncire permanentă. De asemenea, am apreciat că pentru a evita supraîncărcarea și a facilita realizarea temeinică a fiecărui obiectiv nu trebuie să extindem prea mult numărul temelor, fiecăreia putîndu-se dedica mai multe ore, în funcție de specificul și nivelul clasei.

Considerăm că programa propusă trebuie să aibă un caracter orientativ: în funcție de condiții specifice dirigintele abordînd și alte teme, propunîndu-și și alte obiective conferind parcurgerii succesiunea tematică pe care o consideră cea mai adecvată, sau reluînd teme pe care le consideră de interes prioritar, cu condiția să procedeze în maniera sistematică sugerată de programă.

Întrucît programa educației politice și moral-cetățenești a elevilor este un act de mare răspundere pentru formarea viitorilor cetățeni ai patriei noastre am fi bucuroși dacă am primi sugestii pe întreg parcursul anului școlar 1986—1987.

Direcții de perfecționare a predării limbilor moderne în liceu

CONSTITUIT ÎN CEL MAI AUTENTIC FORUM DEMOCRATIC al cercetătorilor și oamenilor școlii, Congresul științei și învățămîntului a reprezentat un moment de bilanț și, mai ales, de început al unei etape calitativ noi. Apelul tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, „SĂ FACEM TOTUL PENTRU RIDICAREA NIVELULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CERINȚELE NOII REVOLUȚII TEHNICO-ȘTIINȚIFICE, LA CERINȚELE SOCIETĂȚII SOCIALISTE MULTILATERAL DEZVOLTATE", a reverberat cu mare rezonanță în conștiința tuturor cadrelor didactice, determinînd o atentă analiză critică a elementelor definitorii pentru fiecare loc de muncă, pentru fiecare specialitate.

Catedra de limbi moderne a Liceului „Gh. Lazăr" din București: prof. dr. Eugen Noveanu, **prof. gr. I** M. Spiridon, **prof. gr. I** N. Gălășanu, **prof. gr. I** M. Perișanu, **dr.** T. Opriș, **prof. gr. II** Gh. Nicolaescu) **a supus unei dezbateri minuțioase situația actuală a predării limbilor moderne, în spiritul indicațiilor rezultate din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. și ale Congresului științei și învățămîntului, ajungînd la concluzia că există posibilități de a continua procesul de modernizare a sistemului de predare a acestei discipline la nivelul liceal.**

Propunerile noastre decurg:

a) din analiza documentelor de partid, și anume a pasajelor care se referă la pregătirea *specialistului eficient* într-o *economie competitivă;* de asemenea, a pasajelor în care se subliniază *afirmarea României* la nivel internațional, la intrarea ei în *circuitul mondial* de valori culturale, tehnice, științifice;

b) din analiza *documentelor care orientează practica școlară:* plan de învățămînt, programe, manuale, instrucțiuni, recomandări metodice;

c) din analiza experienței cadrelor didactice care predau în liceu precum și din experiența proprie.

Raportate la cadrul de referință conturat mai sus, propunerile noastre vor viza planuri

și niveluri diferite: definirea mai exactă a scopului predării limbilor moderne în liceu, fundamentele teoretice ale metodei de predare, problematica nerezolvată a manualelor, investigarea experimentală a procesului de instruire, specificul pregătirii viitorilor profesori, perfecționarea profesorilor.

I. Prima problemă principială și de rezolvarea căreia depinde natura celorlalte soluții posibile o constituie *definirea scopului predării limbilor moderne la nivelul liceului.* Ministerul Educației și Învățămîntului a rezolvat de o manieră clară această problemă la nivelul claselor V—VIII ale gimnaziului: există obiective pe fiecare deprindere fundamentală, bareme minime, îndrumări metodice. Pentru clasele IX—XII formula generală „însușirea limbii ca mijloc de comunicare" nu este transpusă concret în comportamente manifeste la nivelul fiecărei deprinderi. Dacă este evident că în limitele orelor afectate prin planul de învățămînt la clasele a XI-a și a XII-a nu se mai poate realiza „dezvoltarea exprimării orale", înseamnă că nu aceasta trebuie să fie direcția imprimată procesului instructiv-educativ la această disciplină. Considerăm că *în raport cu necesitatea pregătirii specialistului competitiv de mîine*, limba modernă trebuie să fie percepută nu în viziunea de „obiect de cultură generală", ci ca un *INSTRUMENT DE LUCRU. PENTRU OBȚINEREA INFORMAȚIEI.* De aici necesitatea ca în sistemul obiectivelor pentru aceste clase ponderea să o aibă *CITIREA*, în special a textelor tehnice. O soluție ideală ar reprezenta cuprinderea în cadrul disciplinelor tehnice a unei ore de „limbă străină tehnică" (la clasele XI—XII), cu programă după profilul liceului; în ora existentă în planul actual s-ar putea accentua studierea textului politic și de prezentare a fenomenului cultural.

În ceea ce privește studierea unor fragmente literare, se impune reducerea dimensiunii lor; în schimb, este necesară *o succintă prezentare a fenomenului cultural-literar pe mari epoci* și *încadrarea în acest context a marilor figuri literare și artistice ale vremii.*

II. O a doua problemă principială o constituie *metoda.* Este evident că a fost depășită faza discuțiilor sterile despre avantajele sau dezavantajele unei metode sau ale alteia. Fiecare metodă a adus ceva nou, a încercat să rezolve un anumit moment al procesului instructiv; și dacă extrapolarea la alte momente nu a dat satisfacție, sînt vinovați de aceasta cei care au efectuat-o nejustificat. Fără a nega meritele sau lipsurile unor metode actuale, considerăm că știința a ajuns în faza prefigurării unor metode mai eficiente; eficiența nu poate apărea decît dacă *predarea* (aspectul extern) este pusă în rezonanță cu *învățarea* (aspectul intern al metodei). Sub termenul de „învățare" se pot subsuma procese diferite, dar pentru domeniul în discuție cadrul care poate structura tipurile de învățare specifice îl reprezintă *structura internă a actului comunicațional.* Acceptarea unei structuri ierarhice — cu trei niveluri — a actului comunicațional poate reprezenta punctul de plecare în proiectarea unei strategii generale a predării-învățării.

Astfel, dacă pentru comportamentele terminale — deprinderile articulatorii, modelele intonaționale, cuvinte și expresii etc. — învățarea după modelul stimul-reacție-întărire pare a fi cea mai economică, în schimb, pentru zona proceselor selective și programatoare învățarea cognitivă este mai eficientă. Cu alte cuvinte, aceasta înseamnă că în proiectarea unei metode de predare va trebui să pornim de la analiza specificului comunicației (determinat de obiective), discriminînd tipurile de comportamente după criteriul ierarhiei lor în raport cu modelul dat, relevînd apoi legăturile existente între elementele materialului lingvistic presupus de comunicarea respectivă și organizînd activitatea elevului printr-o matrice cu două intrări: prima — tipul de comportament, a doua — categoria de material de limbă. Specificul rezultat din cele două intrări va determina un anumit tip de învățare pentru momentul respectiv. Este însă evident că o astfel de abordare presupune un travaliu îndelungat și o proiectare ce depășește posibilitățile unui profesor practician.

III. În ansamblul instrumentelor care orientează predarea un loc deosebit îl ocupă **manualul.** El reprezintă pentru multe cadre didactice aproape singurul instrument de lucru; în consecință, manualul ar trebui să reflecte, pe cît este posibil, prevederile, recomandările și orientările programei nu numai în ceea ce privește *volumul* și *specificul materialului de limbă*, ci și *metoda de predare.*

Întrucît o poziție clară în ceea ce privește metoda de predare nu este adoptată manifest, manualele nu pot reflecta ceea ce nu există. Încercarea de a grupa materialul unei lecții de manual pe trei ore de curs (prima: introducerea și exersarea lexicului; a doua: studierea textului; a treia: studierea fenomenului gramatical) nu reflectă poziții de principiu sau determinările unei metode.

Și mai evident apare **dezacordul** *între prevederile Programei M.E.I. și manuale* în privința *volumului și organizării materialului de limbă.* Deși există indicații precise pentru autori privind volumul lexicului pentru fiecare manual, *NICI UN MANUAL NU RESPECTĂ ACESTE INDICAȚII!*

O regulă elementară ne spune că lexicul unui manual trebuie reluat în întregime (sau aproape în întregime!) în manualele claselor următoare. *Nici unul din manualele de limbi moderne nu reia acest material într-o proporție mai mare de 30%!.* În schimb, *SE INTRODUC CUVINTE ȘI EXPRESII NOI DE DOUĂ SAU TREI ORI MAI MULT*

DECÎT PREVEDERILE PROGRAMEI (fapt care va constitui cauza principală a nivelului scăzut al deprinderilor de limbă la o mare parte dintre elevii claselor IX—XII).

IV. Un stimulent deosebit în ridicarea calificării profesionale îl reprezintă **sistemul de obținere a gradelor didactice.** Ne vom opri la *eficiența lucrărilor pentru obținerea gradului I.* În elaborarea *tematicii* pentru aceste lucrări, instituțiile de învățămînt superior cărora le revine această misiune uită adeseori că acesta este un *grad didactic* (ce nu este echivalent cu doctoratul) și că în cele mai multe din localitățile unde își desfășoară activitatea candidații la obținerea gradului nu există, de regulă, suficiente posibilități pentru abordarea creativă a unei *teme de filologie*, așa cum sînt cele mai multe dintre temele enunțate. Întrucît acest grad *didactic* consfințește *profesionalismul pedagogic* al profesorului, tematica ar trebui să fie predominant de PEDAGOGIE A DISCIPLINEI. Bineînțeles, pot exista cazuri în care cineva s-a ocupat în mod deosebit de o problemă (de limbă sau literatură) și poate veni cu ceva într-adevăr nou.

Tematica acestor lucrări ar trebui să fie orientată spre *problemele acute ale domeniului, cu implicații la nivelul programelor, manualelor, al practicii școlare*, probleme a căror rezolvare să solicite o *investigare experimentală;* în plus, se impune realizarea unui *sistem de luare în evidență a rezultatelor* acestor investigații pentru a facilita perfecționarea programelor, manualelor și altor materiale necesare predării. Acum multe din ideile valoroase — și sîntem convinși că ele există — probabil că zac îngropate între filele exemplarelor depozitate la facultăți.

V. Ultima problemă pe care o abordăm este cea a **specificului pregătirii profesionale a viitorilor profesori** de limbi moderne. Dacă în ceea ce privește pregătirea lor ca *vorbitori* ai limbii sau, mai ales, cunoscători ai literaturii respective retușurile posibile ar ține de detalii, în schimb, în ceea ce privește *pregătirea pedagogică* ar trebui să se producă o revizuire atît a ponderii ei în planul de învățămînt, cît și a caracterului ei.

În proiectarea planului de învățămînt ar trebui să se plece de la *analiza activității pe care o va desfășura viitorul profesor;* or, cunoașterea limbii este doar o condiție necesară, dar nu și suficientă. Ce anume trebuie să se formeze la elevi ca urmare a procesului de instruire? În primul rînd, *deprinderi* de folosire a limbii ca mijloc de comunicare. Ce înseamnă aceste deprinderi? Cum se formează deprinderile de limbă? Cum se proiectează o strategie adecvată? Cum se aleg metodele/procedeele/tehnicile/ în dependență de materialul de limbă și de momentul instruirii?

La aceste întrebări nu pot da răspunsuri *specifice* nici cursul de pedagogie, nici cel de psihologie. Cursul de metodică nu este suficient de racordat la ceea ce se predă la pedagogie și psihologie. Nefiind centrate pe „învățare-predare" în planul „formarea deprinderilor de limbă", nu există posibilitatea unei coroborări a elementelor prezentate separat; în acest fel *nu se poate contura în final o imagine COERENTĂ a tuturor componentelor sistemului și a conexiunilor dintre ele.* În esență: este necesară o analiză completă și complexă a profesiei „profesor de limbă străină", cu relevarea tuturor tipurilor de activități pe care aceasta le presupune; aceste activități vor reprezenta punctul de plecare în proiectarea sistemului de pregătire a viitoarelor cadre didactice.

*

Am abordat doar cîteva probleme *principiale*, considerînd că soluționarea unora va duce la rezolvări „în serie". Evident, problemele abordate pot provoca și apariția altor soluții; pregătirea, priceperea și dorința multor specialiști de a contribui la rezolvarea lor așteaptă doar un cadru adecvat. Pentru aceasta este necesară posibilitatea unei dezbateri publice de la o tribună cu ecou în promovarea noului, și o astfel de tribună poate fi „Revista de pedagogie", cunoscută pentru aportul deosebit în modernizarea învățămîntului românesc.

În numele catedrei de limbi moderne a Liceului „Gh. Lazăr" din București,
prof. dr. EUGEN NOVEANU

Imperativul sintezei

(Urmare din p. 36)

să fie organizate și realizate încît să răspundă exigențelor metodice și științifice care să faciliteze momentul sintezei.

BIBLIOGRAFIE

1. Mucică, T. *Proiectarea pedagogică a lecției din perspectiva învățămîntului formativ*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1981.
2. Cerghit, I. (Coord), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983.
3. Berciu, D., *Zorile istoriei la Carpați și la Dunăre*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1968.
4. Mackendrick, P., *Pietrele dacilor vorbesc*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978.
5. Dumitrescu, V., *Arta neolitică în România*, București, 1968 — planșe: culturile Criș și Cucuteni — Ariușd; setul — Momente din istoria patriei și a P.C.R., Editura Politică, București, 1977, planșele 3 și 4; a se vedea și studiul Paul, I., *Date noi privind raporturile reciproce dintre culturile Petrești, Cucuteni și Gumelnița*, în *Unitate și continuitate în istoria poporului român*, București, 1968, p. 41—51.
6. Apud, *Atlas pentru Istoria României*, E.D.P., București, 1983.
7. * * * *Istoria antică și medie a României* (manual pentru clasele a VIII a), Editura Didactică și Pedagogică București, 1985.
8. * * * *Diapozitive*, vol. I, *Istoria României*, E.D.P., București, 1978.
9. * * * *Probleme fundamentale ale istoriei patriei și P.C.R.* (tematică, bibliografie, crestomație), E.D.P., București, 1983.
10. * * * Idem, p. 27.
11. Cerghit, I., *Op. cit.*, p. 49.

Acțiunea de patronare — coordonată de bază în perfecționarea procesului de învățămînt

Prof. GHEORGHE GAFENCU
Inspector general al Inspectoratului Școlar al județului Suceava
Prof. PETRE BEJENARU
director al Liceului „E. Hurmuzachi" din Rădăuți

PRINCIPIUL FUNDAMENTAL AL ȘCOLII MODERNE — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția — a multiplicat și aprofundat relațiile externe ale școlii, asigurînd pregătirea multilaterală a tinerei generații, educarea ei patriotică, revoluționară, în spiritul concepției materialist-dialectice despre lume și viață.

1. **Patronarea — concepție, valoare didactică, organizare.** Subsistem deschis, dinamic și deosebit de important pentru individ și societate, școala are menirea realizării instrucției și educației comuniste, revoluționare, a întregului nostru tineret. Această pregătire se înfăptuiește pe toate treptele și palierele sistemului nostru școlar.

„Școala devine, astfel, tot mai mult factor determinativ al asimilării muncii, în structurile de conștiință, ca valoare socială..."[1]

Între treptele școlii — învățămîntul primar, gimnaziu — liceu — facultate — se stabilesc determinări și relații deosebit de complexe și variate.

Pe parcursul anului școlar multiplicarea relațiilor, neîncadrate într-o „pedagogie relațională", poate provoca disfuncționalități de grade diferite cu exprimări în diminuarea calității procesului de predare-învățare.

De aceea toate relațiile cu alte subsisteme trebuie integrate în norme psihopedagogice, întrucît educația este un proces de nivel societal. Introducerea de programe unitare, a unor cerințe unitare din partea comunității sociale cu asigurarea echilibrului dinamic al subsistemului școlar conferă pregătirii elevilor egalitate de șansă pentru integrare socioprofesională și în pregătirea superioară a forței de muncă.

Studiind în detaliu rețeaua noastră școlară, profilul pregătirii elevilor din clasele a IX-a și X-a, capacitatea de organizare și experiența colectivelor de cadre din licee, baza didactico-materială și problemele de orientare școlară și profesională, Consiliul județean al educației și învățămîntului a cuprins 22 licee în acțiunea de patronare a 73 școli cu clasele I-X.

Programele instructiv-educative din licee cuprind, pentru fiecare etapă a anului școlar, și activitatea școlilor generale (cu deosebire clasele a IX-a și a X-a) intrate în sfera patronării sau sînt elaborate programe speciale ale relațiilor dintre școlile aflate în relație nemijlocită prin sistemele de patronare.

La conceperea și eșalonarea acțiunilor de patronare cooperează directorii din licee și gimnazii, iar *tematica reflectă, în primul rînd, particularitățile și cerințele școlii de 10 ani.* Ponderea cea mai mare o au activitățile didactice, lucru direct cu elevii în clasă, laborator sau atelier, munca în cercul științific sau în manifestările politico-educative sau culturale.

Avînd în vedere gradul de ocupare a profesorilor din licee, inclusiv pentru zilele de activitate metodică, prevedem pentru un liceu cu 20—25 clase cca. 30—35 ore pentru activitățile de patronare pe lună, deci cca. 50—60 ore pentru fiecare trimestru școlar. Practica din domeniul patronării ne-a confirmat ideea că nu numărul de ore petrecute de profesorii de liceu în școala de 10 ani decide valoarea demersului; *hotărîtoare devin selectarea și calitatea activității concrete, în directă relație cu elevii, profesorii, eventual părinții elevilor sau organizația U.T.C.*

În aceste activități *sînt promovați metodiștii Inspectoratului școlar, directorii de*

[1] I. Aculin Cazacu, *Contribuția determinantă a școlii la formarea conștiinței socialiste a tineretului studios*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1985, p. 5.

licee, profesorii cu experiență și calități confirmate pentru control și îndrumare, buni specialiști și buni pedagogi.

Date fiind multiplele relații între toate treptele învățămîntului, între școală și întreprindere, între școală și viața social-economică și politică „se afirmă cerința unei noi pedagogii — pedagogia relațională sau pedagogia patronării"[2] (fig. 1)

Într-o astfel de pedagogie se pot integra, în primul rînd, pedagogii de vocație, cu experiență și dorința sinceră de progres.

Pe lîngă funcția formativ-educativă, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția are și o funcție economică, exprimată în participarea tineretului școlar la procesele de producție (din industrie și agricultură). Dar integrarea are și o funcție de optimizare reciprocă a elementelor sale componente; instruirea practică și tehnologia stimulează cercetarea științifică și impune modernizarea predării-învățării-evaluării, iar acest proces, perfecționîndu-se, asigură o temeinică pregătire a forței de muncă.

Acest principiu strategic este promovat și cultivat cu perseverență în demersul patronării, începînd de la repartizarea pe licee a școlilor generale cu treapta I și propunerea liceelor pentru patronare universitară și sfîrșind cu o bună orientare școlară și profesională a absolvenților din clasele a X-a și a XII-a.

2. **Forme și metode ale sistemului de patronare confirmate în practica școlară.** Atribuind principiilor, metodelor și mijloacelor de învățămînt o însemnătate deosebită în creșterea eficacității generale a instrucției și educației școlare și în promovarea liderilor școlari, am cultivat relațiile între gimnaziu — liceu — facultate în sfera microuniversului didactic, decisiv pentru calitatea procesului instructiv-educativ-lecția. Ne-am ocupat de disciplinele limba și literatura română, matematică, fizică, chimie, biologie și disciplinele tehnice, care dețin un rol prioritar în pregătirea forței de muncă, concentrînd reale disponibilități pentru policalificare.

Inițial am pornit de la înfăptuirea în comun a planificării materiei, punerea bazelor necesare întăririi caracterului aplicativ al predării, analiza randamentului unor metode, procedee și mijloace și treptat am intrat în sfera hotăritoare a muncii didactice. *Astăzi, baza demersului de patronare constă în concepera, pregătirea și desfășurarea de lecții, lucrări de laborator, ședințe de cerc științific, pregătirea elevilor pentru concursul de admitere în clasa a XI-a sau în învățămîntul superior.*

2.1. *Prioritare în acțiunile de patronare* sînt sarcinile de predare-învățare-evaluare. Se pun în atenția profe-

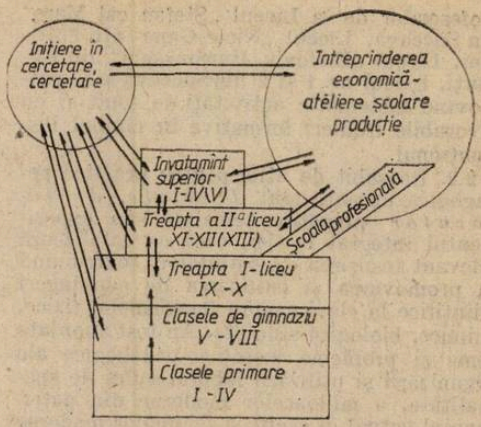


Fig. 1

sorilor aflați „în relații de cooperare"[3] capitole, teme sau lecții care sînt receptate, însușite sau aplicate mai greu de către elevi. Poposind mai mult timp asupra conținutului temelor respective realizăm o mai bună ierarhizare a valorii cunoștințelor, promovăm un anumit raționament în studiu și susținem motivația și procesul învățării cu elemente intuitive, experimentale și afective adecvate. Un alt plan al cooperării, în care rolul cel mai important (conducător) revine profesorului de la liceu, respectiv universitate, este cel al desfășurării lecției.

Urmărim ca strategiile didactice, metodele și procedeele promovate în lecții să confere caracter activ, participativ și randament muncii elevilor. Punem preț pe momentele de organizare de la început, pe modalitățile (atît de diverse) de captare a atenției elevilor, dar și pe îmbinarea activității frontale și individuale, utilizarea instrumentelor de lucru, angajarea efortului în cunoaștere din partea tuturor elevilor și, pas cu pas, se studiază gradul de înfăptuire a obiectivelor generale, operaționale și comportamentale aferente temei predate în clasă — adevărata măsură a valorii lecției respective. În toate acțiunile noastre de patronare tindem spre un astfel de nivel al conlucrării dintre profesorii care provoacă înrîurire pozitivă și determină dobîndiri calitative noi.

Sub acțiunea de patronare a liceelor din județul nostru școlile cu treapta I au beneficiat de conlucrare nemijlocită a profesorilor cu mai multă experiență în aplicarea planului și programelor școlare. Această practică a devenit un mod de lucru curent al

[2]. Petre Bejenaru, *Coordonate ale sistemului de patronare în școli*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1985, p. 33.

[3]. Vezi și articolele: Ion Gh. Stanciu, *Bazele psihopedagogice ale activității de patronare*; Ioan Jinga, *Patronarea — la cote calitative noi*; Stefanache Spulber, *Optimizarea relației învățămînt superior liceu-gimnaziu în cadrul sistemului de patronare a unităților de învățămînt*; Doina Vintilescu, *Activitatea de patronare; în sprijinul sporirii eficienței muncii instructiv-educative din școală*; Viorica Pișcoi, *Sistemul de patronare — formă de perfecționare a activității școlare*, „Revista de pedagogie "nr. 3, 4, 5, 6, 7/1986.

profesorilor de la Liceul „Ştefan cel Mare" din Suceava, Liceul „Nicu Gane" din Fălticeni, Liceul „Eudoxiu Hurmuzachi" din Rădăuţi, Liceul nr. 1 şi 2 din Suceava ş.a., promovînd sistematic activităţi de fond şi cu favorabile iradieri formative în cîmpul instrucţional.

2.2. Deosebit de utile pentru practica pedagogică curentă sînt *lecţiile de laborator* pregătite temeinic sau experimentul integrat lecţiei, ceea ce catalizează relevant însuşirea cunoştinţelor, contribuind la promovarea şi edificarea de convingeri ştiinţifice la elevi asupra fenomenelor fizice, chimice, biologice studiate. Au fost abordate teme şi probleme metodico-pedagogice ale organizării şi utilizării laboratorului de specialitate, a mijloacelor moderne din patrimoniul actual al şcolii, a tehnicilor moderne de lucru în cabinet, laborator sau atelier. În relaţiile de patronare promovăm caracterul formativ al procesului de învăţămînt în şcoala de 10 ani, în sensul de a cultiva aplicaţia pentru viitoarea profesiune, de a contribui „la articularea continuă dintre „a şti" şi „a face" cu „a face cu alţii"[4]. Insistăm şi promovăm ideea că a învăţa nu înseamnă simpla asimilare de informaţii despre natură, societate sau tehnică, ci şi posibilităţile reale de convertire a acestora în priceperi, deprinderi, capacităţi aplicative, cu deschidere spre viitoarea meserie.

Studiul unor teme la fizică, chimie, biologie sau tehnologie prin lucrări de laborator sau experimentul integrat lecţiei presupune o amplă şi minuţioasă pregătire prealabilă.

Lucrările practice de orice fel, în care elevii lucrează nemijlocit dispun de o autentică superioritate, ca proces didactic de însuşire a cunoştinţelor şi mai cu seamă pentru formarea de deprinderi şi capacităţi aplicative. Pe această cale cunoaştem mai operativ şi în mod real cerinţele de dotare a şcolilor de 10 ani cu aparatură, material didactic, substanţe etc., necesare pentru experienţe, lucrări de laborator şi demonstrative; şi pe de altă parte intră mai mult în preocuparea cadrelor didactice activitatea de procurare, confecţionare şi autodotare a cabinetelor şi laboratoarelor cu auxiliare didactice.

Iată şi teme din programele şcolare desfăşurate ca lucrări de laborator la clasele a IX-a şi a X-a: fizica: „Determinarea coeficientului de frecare în mişcarea de translaţie", „Verificarea dependenţei rezistenţei electrice de rezistivitate, lungime şi secţiune"; chimia: „Soluţii — diferite concentraţii", „Reacţii chimice", „Stările de agregare şi transformări de stare"; biologia: „Observaţii microscopice asupra celulelor vegetale", „Punerea în evidenţă a respiraţiei aerobe", „Observaţii asupra sistemului nervos în seria animală" ş.a.

2.3. La şcolile cu clasele a IX-a şi a X-a sînt cuprinşi elevi care nu au susţinut probe de verificare a cunoştinţelor, dar cu care organizăm şi *activităţi în cercurile ştiinţifice* pentru a conferi laturii teoretice dimensiuni practice. Prezenţa şi participarea profesorilor din liceu la selectarea tematicii şi apoi la pregătirea şi desfăşurarea activităţii din cercurile ştiinţifice catalizează procesele de cunoaştere şi aplicaţie. Insistăm în cultivarea inteligenţei practice pentru că „Individul săvîrşeşte un act de inteligenţă cînd ştie să treacă obstacolul, prin ocolire sau îndepărtare, prin acţiune directă sau indirectă cu ajutorul organelor sale sau cu ajutorul instrumentelor"[5].

Caracterul predominant practic al activităţilor din cerc conferă noi atribute capacităţilor aplicative care se încorporează treptat şi sigur în personalitatea profesională în plină devenire în anii de şcoală. În şedinţele cercului ştiinţific sînt puse spre cunoaştere şi aplicare probleme care fac parte din zestrea de deprinderi şi capacităţi practice pentru profesia de mecanic — maşini şi utilaje, prelucrător prin aşchiere sau mecanic agricol, de agronom sau zootehnist, de filatoare sau operator chimist, de electro-mecanic de mină sau miner etc. La cercurile ştiinţifice de la clasele de matematică-fizică sau biologie-chimie cadrele didactice universitare orientează tehnica spre a asigura pregătirea elevilor pentru olimpiadele şcolare şi concursul de admitere în învăţămîntul superior. De asemenea, practică demersul pentru iniţierea elevilor în cercetarea ştiinţifică, împreună cu profesorii de liceu.

2.4. *Colectivele de catedră, comisiile metodice*, sînt forme de activitate de bază din şcoală întrucît sînt chemate să dea soluţii constructive pentru problemele psihopedagogice şi metodice complexe şi concrete din şcoală; participarea cadrelor didactice din licee, respectiv de la Universitate, la aceste acţiuni înseamnă nu numai o asistenţă de competenţă, ci şi o înrîurire pozitivă spre a înfăptui, calitativ, actele educative programate în gimnaziu sau în liceu.

Promovăm o bună conlucrare între cadrele didactice din liceu şi gimnaziu în asigurarea bibliografiei şi parcurgerea ei conform programului individual de pregătire pentru perfecţionare, aşa cum cer prevederile metodologiei elaborate de M.E.I. Deosebit de oportune sînt relaţiile de cooperare în elaborarea lucrărilor pentru obţinerea gradului I în învăţămînt, lucrările pentru sesiunile anuale de comunicări şi referate sau a unor studii pentru publicare.

În gimnazii şi licee au fost abordate teme de maximă însemnătate pentru practica pe-

[4]. George Văideanu, Adrian Neculau, Tineretul şi lumea contemporană, Editura Junimea, Iaşi, 1985, p. 111.

[5]. V. Pavelcu, *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982, p. 209.

dagogică între care reținem: „Cerințele lecției moderne de la clasele liceale sub imperativul activismului pedagogic", „Motivația și tehnici de învățare la disciplinele fundamentale", „Cultivarea și promovarea calităților moral-cetățenești prin activitățile politice-educative desfășurate în școală", „Interdisciplinaritatea — principiu și metodă de cunoaștere a realității", „Educația tehnologică și pregătirea forței de muncă pentru integrarea socio-profesională a tuturor absolvenților" ș.a.

Orice dezbatere metodico-pedagogică este precedată de elaborarea și parcurgerea unei bibliografii minime și urmată de studiul realității din școala unde are loc această activitate. În finalul acțiunii sînt propuse măsuri de optimizare a procesului instructiv-educativ, se fac recomandări și se emit ipoteze noi de lucru pentru cercetarea fenomenelor psihopedagogice.

2.5. *Problemele demersului formativ* pentru orientarea școlară și profesională sînt puse și soluționate în relațiile de patronare; întîlnirile cu elevii din clasele a VII-a și a VIII-a și din alte clase abordează profilele de pregătire a forței de muncă din licee; prezentarea profesiilor și meseriilor cerute de viața economico-socială actuală și de perspectivă a județului Suceava conferă un adecvat cadru de orientare a elevilor pentru treptele următoare ale învățămîntului; vizitarea liceelor de către elevii claselor a VIII-a și a X-a și organizarea zilei liceului etc., sînt forme de activitate devenite eficiente pentru orientarea școlară și profesională, „expresie sintetică a integrării sociale"[6]. Pe această bază contribuim

[6]. I. Dumitrescu, *Adolescenții, lumea lor spirituală și activitatea educativă*, Editura „Scrisul Românesc", Craiova, 1980, p. 229.

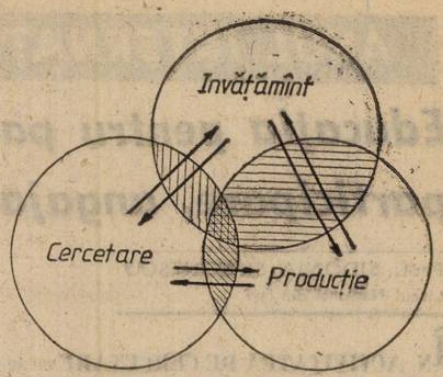


Fig. 2

la realizarea planului de școlarizare la clasele a IX-a și a XI-a, conferim orientării școlare și profesionale un caracter științific și continuu și ca urmare fluctuațiile ulterioare ale elevilor sînt minime.

Așadar, școala ca subsistem al sistemului nostru social încorporează o amplă sumă de relații interne, dar și externe, cu alte sisteme cu care conlucrează permanent sau ocazional și-și făurește un mod propriu pentru pregătirea multilaterală a generațiilor tinere pentru muncă și viață. *(fig. 2)*

Patronarea, ca act pedagogic și etico-moral dezvoltă efecte benefice pentru toți partenerii activității — gimnaziu, liceu — facultate — (din sistemul de învățămînt) și școală — întreprindere — viața social-politică și culturală — (din sistemul social) și presupune afirmarea unei noi pedagogii — pedagogia relațională (pedagogia patronării).

Competența informațională

ÎN SOCIETATEA contemporană informația deține un rol esențial în dirijarea conștientă a fenomenelor la nivel local sau global, în decizia eficientă socială sau individuală. De obținerea, prelucrarea, stocarea sau transmiterea eficace a informației depinde în mare măsură reușita acțiunii umane. Pentru a realiza toate aceste verigi ale operării cu informația într-un mod optim se cere un tip nou de competență umană, „competența informațională". Genurile, modul de constituire și educare a acesteia, rolul ei în cadrul cunoașterii și al acțiunii sociale, manifestările ei multiple au format obiectul unei recente monografii*. Cuplul categorial competență-informație este tratat de autoare în trei secțiuni consacrate: informației ca dimensiune esențială a vieții sociale, eficienței acțiunii în perspectiva competenței informaționale și dimensiunii mondiale a informației.

Ca multe dintre conceptele contemporane, informația este utilizată în contexte extrem de variate, la niveluri diferite ale discursului și cu definiții explicite sau contextuale deosebite. Avem mai degrabă de-a face cu o multime de concepte ale informației, toate posedînd doar o aproximativă analogie a structurilor formale. De aceea, în fața dificultății de a opera cu asemenea constelație conceptuală, autoarea a încercat — într-un prim capitol — o sistematizare prealabilă a semnificațiilor, tipurilor, „gradelor" sau accepțiilor conceptului, opinînd, în concordanță cu starea actuală a cunoașterii, pentru o „clasificare deschisă", corelată cu imensa densitate informațională creată de societatea actuală.

După această sistematizare inițială, în prima parte a lucrării se examinează în detaliu componenta informațională a tehnologiilor intelectuale. Reține atenția în mod deosebit analizele consacrate „colegiilor invizibile", comunicării extralingvistice, dinamicii relației dintre limbajul natural și massmedia (se subliniază pericolul nu doar potențial al deteriorării limbajului datorită impunerii în societățile moderne a culturii-standard a tehnicianului specialist).

A doua secțiune a lucrării este consacrată rolului competenței informaționale în asigurarea eficienței acțiunii umane. Acest tip de competență intervine atît în potențarea tuturor formelor specifice ale performanței profesionale individuale, cît și în coordo-

(continuare pe coperta a 3-a)

ALEXANDRINA SĂCĂLUȘ

*Cornelia Bârliba, *Informație și competență*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986.

Educația pentru pace: participare, angajare, creativitate

Prof. SIDONIA SIMIONESCU
Liceul Național din Iași

ÎN ACTIVITATEA DE CERCETARE ce se desfășoară la Liceul Național din Iași* pe tema Educația pentru pace și colaborare, **sub îndrumarea prof. univ. dr.** George Văideanu **și a conf. univ. dr.** Adrian Neculau **de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, s-a avut în vedere strînsa legătură ce se stabilește între idealul etic și cel estetic, privit ca parte componentă a idealului socialist.**

Instrumentele de cercetare folosite (compuneri, chestionare) au fost astfel gîndite, încît au determinat o anumită trăire, au stimulat meditația și afectivitatea, devenind factori modelatori cu consecințe formative directe.

Astfel, vizionarea unei expoziții de afișe antirăzboinice, urmată de cerința de a realiza o compunere cu titlul „Să trăim în pace" a declanșat la toate vîrstele trăiri intense, exprimate, în majoritatea cazurilor, cu ajutorul unor elemente artistice care merită a fi reținute.

Accentele lirice, mulțimea expresiilor plastice apar în aceste compoziții ca o consecință a deschiderii timpurii spre lume, spre viața social-politică. Deși cerința s-a formulat atît pentru elevii din clasa a V-a și a VII-a, elevi cu posibilități mai mici în exprimarea literar-artistică și pentru elevi în clasa a IX-a și a XI-a (matematică-fizică), elevi cu orientare spre exprimarea exactă și concisă, acești „autori", de vîrste diferite, s-au simțit factori importanți care trebuie să-și spună cuvîntul în problemele cu care se confruntă omenirea. Modalitatea în care au făcut-o poartă amprenta unor factori firești: experiența de viață, sursele de informație, individualitatea psihologică și artistică.

Am remarcat faptul că la elevii care au mai puțină lectură suplimentară, informațiile lor limitîndu-se la cele provenite din mediul școlar sau la cele primite pe calea mijloacelor mass-media, tonul este declarativ, retoric; ei se simt niște purtători de cuvînt dornici să-și comunice direct atitudinea antirăzboinică. Este situația celor mai mulți autori din clasele a V-a și a VII-a, deși la această vîrstă, elevii care s-au dovedit cititori ai literaturii inspirate de război sau chiar ai literaturii științifico-fantastice, au manifestat o înțelegere profundă, impresionînd prin seriozitate și imaginație, căci ei nu s-au rezumat doar la inserarea unor fapte reale cunoscute din informația școlară, ci au interpretat artistic și foarte personal aceste informații sau au proiectat plastic un posibil viitor al omenirii; afectivitate sporită, exprimare nuanțată, sugestivă deci, în cazul acestor elevi.

La clasele a IX-a și a XI-a, unde informația devine complexă, elevii apar marcați de o anumită literatură sau de unele spectacole și numărul lucrărilor cu ton declarativ scade: la clasa a IX-a, apar doar trei compuneri cu ton facil, linear; la clasa a XI-a, doar una singură.

Ca profesor de limba română am observat, cu acest prilej, încă o dată că este necesar să insistăm mult pentru stimularea interesului pentru lectura particulară, în scopul nuanțării sufletului și exprimării elevilor noștri.

La „autorii" din clasele liceale, este remarcabil sporul de reflexivitate: tonul este meditativ, lucrările abundă în problematizări, soluțiile nu se propun cu ușurință. Atît din punct de vedere intelectual cît și estetic, ele sînt mărturii ale unor conștiințe frămîntate acut de problemele secolului. Spicuiesc din compunerea elevului Motrescu Mihuț, clasa a XI-a A: „Problema umanității este extraordinară. Pentru că omul a depășit barierele impuse de natură, dar pare incapabil să le depășească pe cele impuse de semenii săi."

Din punct de vedere estetic, am remarcat o interesantă evoluție de la interesul manifestat de elevii din clasa a V-a, a VII-a pentru imaginea plastică, pentru elemente-simbol ale păcii sau războiului, pentru antiteză, repetiții, enumerații și întrebări retorice adresate omenirii, la alegorie sau chiar simboluri incifrate, la meditația gravă, la notele eseistice ale lucrărilor elevilor din clasa a IX-a și a XI-a.

În ceea ce privește vocabularul, mai ales la clasele mici, compunerile au evidențiat o

* Liceul Național din Iași, *Școală-pilot a Asociației Internaționale a Educatorilor pentru Pacea Lumii* (I.AE.W.P.)

folosire sugestivă a sinonimelor și antonimelor. Astfel, pacea apare sinonimă, prin extensie și asociații subînțelese, cu viața, bucuria fericirea: „Pacea reprezintă o mulțime de lucruri: libertate, fericire, bucurie, zîmbet, priviri luminoase, copilărie, viață" (Rusu Alina, clasa a VII-a F).

Prin transfer de la arta plastică la cea literară, imaginile-simbol cele mai frecvente, în dorința de a sugera pacea sînt: *porumbelul, preanga de măslin, floarea, zîmbetul mamei, crivirea blîndă, părinteasca, hora copiilor, cerul senin, zîna cea bună*. Albul revine insistent, sugerînd liniștea, puritatea: „Alb e porumbelul, albă e rochia zînei din povești, albă, rochia miresei, albă e floarea de cireș, albă e pacea". (Palaghianu Alice, clasa a VII-a F).

În antiteză cu acestea, apar simbolurile războiului: *balaurul cu zeci de capete, mama îndurerată, pasărea neagră, zeul războiului, tancurile, bombele, rachetele*, iar albul cedează locul cenușiului și negrului brăzdat uneori de roșul sîngelui și al flăcărilor.

Războiul prezentat metaforic apare sinonim cu moartea, nenorocirea și durerea unei lumi întregi: „Un nor întunecat, o furtună aprigă, nenorocire, moarte, chin sînt parcă sinonimele cuvîntului ce sună atît de sinistru: „război" (Rusu Alina, clasa a VII-a F).

De reținut, elementele de basm și mitologie populară care apar frecvent în lucrările celor mici: *zîna cea bună, zeul războiului, balaurul, pasărea neagră, mama îndurerată* — imagini familiare copilăriei pe care ei le-au transferat cu pricepere în această descriere antitetică.

Ceea ce au încercat elevii claselor a V-a și a VII-a să sugereze prin aceste imagini, elevii de liceu vor prezenta într-un vocabular marcat de cunoștințe tehnice și științifice, dar cunoașterea și relatarea științifică vor primi și aici suflul afectivității. Relatarea, deși precisă, nu rămîne rece, dimpotrivă, sugerează participarea adolescenților la marile probleme ale contemporaneității.

Și elevii claselor liceale folosesc unele simboluri amintite la clasele mici, ele nefiind în acest caz marcă a creativității, în măsura în care sînt consacrate: *porumbelul, creanga de măslin, cerul senin* etc. Potrivit vîrstei și instruirii lor, ei doar selectează preferențial aceste simboluri care sînt folosite creator și trebuie reținută orientarea lor mai ales spre simboluri ale tehnicii distrugătoare, împotriva căreia pledează.

Mulți elevi, atît de la clasele mici, cît și de la clasele de liceu, au introdus în aceste compoziții versuri, creații proprii, ceea ce vorbește categoric despre rolul pe care angajarea, participarea sufletească, îl joacă în stimularea creativității. Cu toate stîngăciile prezente uneori, ele trebuie privite cu seriozitate întrucît nu perfecțiunea artistică interesează aici, ci mobilul declanșator al acestei stări poetice. Faptul că elevul a simțit nevoia să se exprime este important. În felul acesta se realizează deziderатul copiilor și tinerilor, de a se racorda la societate, la viață, și a veni în întîmpinarea acestei dorințe este un act cu profunde semnificații umaniste.

Întrebările, apelul la rațiune și sentimente, internaționalismul, manifestat în cele mai multe lucrări impresionează: „Dacă unui copac i se rup mlădițele tinere/ de ce rădăcina lui mai caută seva în pămînt?/ Dacă unei păsări i se frîng aripile/ de ce se mai numește pasăre?/ Dacă un copil trăiește sub amenințarea războiului/ de ce să-l mai numim copil (Sîrghie Ion, clasa a IX-a A).

Interesant ni s-a părut faptul că cei mici, în mod deosebit elevii clasei a VII-a, depistează exact problemele-cheie în rezolvarea situației: spicuiesc cîteva sugestii: „Pentru a putea trăi în pace, lumea ar trebui să fie mai bună, mai înțelegătoare și să nu fie condusă de orgoliu" (Ursache Mirela, clasa a VII-a F). „Să trăim în prietenie și iubire ca să nu se mai iveaască acea pasăre neagră" (Mititelu Liviu, clasa a VIII-a E) „Pentru a trăi în pace este nevoie ca oamenii să rezolve neînțelegerile cu înțelepciune și să se ajute între ei" (Mihai Mihaela, clasa a VII-a F).

Faptul că soluțiile în rezolvarea problemelor cu care se confruntă lumea contemporană sînt frecvente la cei mici și ceva mai rare la elevii de liceu, ne-am propus verificarea cauzelor; bagajul sporit de cunoștințe stimulează meditația, luciditatea cenzurează sentimentul sau determină problematizarea, dar acestea nu pot fi singurele cauze și nu putem accepta ca adolescentul să nu încerce găsirea unor soluții.

Am verificat testul sociometric dat într-o primă etapă a cercetării noastre pentru a observa relațiile ce se stabilesc în interiorul colectivului fiecărei clase, psihologia și comportamentul unor elevi și am constatat că elevii care nu fac propuneri, nu încearcă soluții, apar ca timizi și izolați. Corelarea instrumentelor de cercetare ne ajută în depistarea corectă a unor cauze și în stabilirea unor măsuri în scopul antrenării tuturor elevilor în viața colectivului.

Și atunci cînd s-au cerut, în finalul compunerii, propuneri pentru autorii de afișe antirăzboinice, adolescenții apar mai rezervați, pe cînd cei din clasa a V-a au sugestii interesante: „România să fie redată ca o stea a păcii"; „Să apară imaginea porumbelului alb cu tricolorul purtat pe glob"; „Să se realizeze expoziții-concurs"; „Globul pămîntesc să fie realizat în alb-negru; negru, în zonele de război, alb în zonele păcii".

Sînt sugestii care vorbesc și ele despre creativitatea trezită timpuriu.

(Urmare din pag. 14)

într-un prilej de bilanț, dar și de proiectare în perspectivă a preocupărilor de modernizare a problematicii învățămîntului, conturînd o experiență originală, stimulativă la afirmarea unei noi calități în acest important domeniu al sistemului social.

Contribuția asociației „Astra" la educația poporului și dezvoltarea învățămîntului românesc (I)

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

I. ACTUL DE NAȘTERE AL „ASOCIAȚIUNII TRANSILVANE PENTRU LITERATURA ROMÂNĂ ȘI CULTURA POPORULUI ROMÂN", numită ASTRA, prin prescurtarea primelor două cuvinte, s-a produs în anul 1861, dar el a fost pregătit cu mult înainte. Corifeii Școlii ardelene au militat pentru propășirea neamului nostru prin cultură, publicînd izvoare ale istoriei patriei, înființînd școli și stimulînd gustul pentru dezbateri științifice.

După înăbușirea Revoluției de la 1848 însuși Avram Iancu își lasă prin testament, în 1850, neamului său, întreaga avere, pentru „întemeierea unei Academii de Drepturi", iar în 1852, împreună cu vitejii săi tribuni, Simon Balint și Axente Sever, donează 2500 florini pentru înființarea unei societăți literare românești „al cărui scop să fie cultura și dezvoltarea limbii și publicarea de cărți folositoare". Aceste inițiative — și multe altele care le-au urmat — s-au izbit de ostilitatea stăpînirii și nu s-au finalizat.

În 1860, Ioan Pușcariu lansa un apel pentru înființarea unei instituții menite să propage idealurile românilor ardeleni și să răspîndească în popor cunoștințele din toate domeniile de activitate. De astă dată, elanul românilor n-a mai putut fi înăbușit și autoritățile aprobă, la 23 octombrie 1861, constituirea la Sibiu a asociației „Astra". Președinte e ales Andrei Șaguna, vicepreședinte Timotei Cipariu, iar George Barițiu secretar. Noua asociație primește membri din Banat, Crișana, Maramureș, dar și membri onorifici din Muntenia, Moldova și Bucovina (Al. Odobescu, C. A. Rosetti, Aaron Florian, Damaschin Bojincă, E. Hurmuzachi, M. Kogălniceanu, Gh. Sion etc.). Ea devine astfel reprezentativă pentru aspirațiile tuturor românilor și așa se explică activitatea sa rodnică și îndelungată (1861—1950) de coordonare într-un sistem unitar de acțiuni cu celelalte asociații românești.

În cuvîntul său de la adunarea de constituire a Astrei, Timotei Cipariu a spus printre altele:

> **„Providența ne-a conservat un tezaur neprețuit, care nu ni l-au putut răpi nici sabia învingătorului, nici cruzimea tiranului ce domnea pe corpurile noastre, nici puterea fizică, nici politica infernală, un tezaur crescut cu noi la țîțele maicii noastre dulce ca sărutările măicuțelor cînd ne aplecau la sînul lor, tezaur mai scump decît viața; tezaur care de l-am fi pierdut, de l-am pierde, de vom suferi vreodată ca cineva cu putere, au cu înșelăciune, au cu momele să ni-l răpească din mîinile noastre, atunci mai bine să ne înghită pămîntul de vii. Să ne adunăm la părinții noștri cu acea mîngîiere că nu am trădat cea mai scumpă credință, fără de care nu am fi demni de a ne numi fiii lor: limba românească".**

Iată cum au înțeles părinții spirituali ai Astrei să exprime crezul acesteia. De altfel chiar în statutul asociațiunii se arată că ea are ca scop: „realizarea prin studii a unor opuri științifice, acordarea de premii și stipendii pentru diferitele specialități de științe și arte și altele de aceeași natură". Ea militează, de asemenea, pentru stabilirea unei ortografii unice și introducerea alfabetului latin.

Din 1868 Astra reușește să-și aibă propriul ei organ lunar de presă: revista „Transilvania" (1868—1945), difuzată gratuit membrilor săi, iar din 1907 și săptămînalul „Țara noastră", editat de Octavian Goga.

Citim în „Enciclopedia Română", editată de Astra, că Asociațiunea avea deja în 1896 o bibliotecă proprie la Sibiu, cu 3 300 lucrări totalizînd 9 773 exemplare și 5 782 broșuri, precum și o colecție de numismatică. Cel

dintîi bibliotecar al Astrei a fost Visarion Roman. Astăzi, Biblioteca județeană Sibiu, moștenitoarea fondului **Astrei**, are peste o jumătate de milion de titluri. Ea funcționează în Palatul Asociațiunii, „Casa Națională", clădit la începutul secolului cu banii ei proprii, unde își avea sediul și sălile de conferințe.

Astra a izbutit să voteze stipendii pentru elevi și studenți. De-a lungul anilor, printre aceștia s-au numărat: G. Bogdan-Duică, Victor Babeș, Ion Lupaș, Octavian Goga, I.U. Soricu, Aron Cotruș, Iuliu Hațieganu, Valeriu Bologa ș.a. Iar cel dintîi premiat a fost Andrei Mureșanu, în 1862.

Astra a asigurat și ajutoare pentru meseriași, „cu scopul de a întemeia o clasă de popor mijlocie". Anul acesta se împlinesc 100 de ani de la apariția, la Brașov, a primei publicații destinate muncitorilor români, intitulată „Meseriașul român", cu subtitlul „Foaie pentru învățămînt și petrecere alcătuită pentru meseriași și toți iubitorii de meserii". Tot **Astra** a înființat mai multe școli primare și secundare, printre care și „Școala civilă de fete", cu internat, din Sibiu, „care are ca scop de a da femeii o cultură generală și cunoștințe pentru practica vieții, iar internatul, îngrijirea de casă și familială în cele mai bune condițiuni".

Fondurile le obținea din taxele membrilor săi, sau din donații benevole. Pînă în 1918, un număr de 35 de binefăcători și-au donat Astrei întreaga lor avere.

În prima adunare generală de după constituire, ținută la Brașov în 1863, s-a propus constituirea în cadrul **Astrei** a trei secții științifice: *filologică*, condusă de Timotei Cipariu, *istorică* — avînd în frunte pe George Barițiu și cea de *științe fizico-naturale*, sub președinția doctorului Paul Vasici. Ele au putut ființa abia din 1877. În 1900 se înființează și secțiile: școlară și economică[1].

II. Izvorîtă din setea de cultură a unui neam oprimat, Astra a căutat să satisfacă în primul rînd acest deziderat secular al românilor. La adunarea generală a **Astrei** din anul 1895, desfășurată la Blaj, se spunea că la apariția Asociațiunii toți fiii neamului au salutat-o pentru că „ea ne-a sădit conștiința puterii culturale, a elementului nostru și au recunoscut în Astra ceea ce este și are să fie: o stea conducătoare" (Revista „Transilvania", X, 1986, pag. 270). *Activitatea ei* în acest sens *se poate înfățișa pe două planuri: unul general, de luminare a poporului și altul special, de sprijinire a școlii românești.*

A. Activitatea de educare a poporului a îmbrăcat diferite forme, care au evoluat de-a lungul anilor, ținînd seama și de vicisitudinile vremurilor. La numai cinci ani după înființarea **Astrei**, realizîndu-se dualismul austro-ungar, asupra populației române, *majoritară în Ardeal*, se dezlănțuie o acțiune de maghiarizare forțată, ce a culminat cu legea draconică a lui Apponyi din 1907, care a dus la desființarea multor școli confesionale românești și înlocuirea acestora cu școli de stat în limba maghiară.

Mințile luminate ale bravilor bărbați ce conduceau activitatea **Astrei** au elaborat o tactică menită a conserva și perpetua cultura populară cît mai nealterată. Iată ce putem citi în „Calendarul Asociațiunii" pe anul 1919:

> **„Astra a năzuit să adune pe toți fiii neamului nostru într-un mănunchi și cu puteri unite să caute a deștepta și a lumina pe cei din întunerec, lățind dragostea de carte în toate unghiurile locuite de fiii neamului românesc" (p. 152 ș.u.).**

O cale de „lățire a dragostei de carte" a constituit-o din 1891, colecția „Biblioteca poporală", despre care un scriitor spunea: „Cea mai veche societate culturală care a dus cartea la sate a fost **Astra**... Ea a înființat pînă la război cîteva mii de biblioteci în aproape toate satele... A tipărit o bibliotecă pentru toți cu care a ajuns la cîteva sute de numere"[2]

Ce se tipărea în această colecție? În primul rînd *literatură beletristică*, apoi *științifică și tehnică* (practica agricolă), cîte un titlu în fiecare lună. Astfel, au văzut lumina tiparului creații ale lui Ion Creangă, Vasile Alecsandri, Ion Pop Reteganul, Petre Ispirescu, Petre Dulfu, Ion Barac, Virgil Onițiu, Ioan Slavici, Octavian Goga, Ion Agîrbiceanu, George Coșbuc ș.a. Acestea se citeau seara în șezători, ajungînd să fie povestite și repovestite ca basmele din popor, iar poeziile recitate cu emoție.

Pentru agricultori s-au publicat, tot în editură proprie, lucrări de știință popularizată (apicultură, avicultură, creșterea vitelor, îngrijirea și gunoierea solului, lucrarea științifică a pămîntului, creșterea pomilor, producerea nutrețului „măiestrit", combaterea bolilor „lipicioase", „cărticica sănătății", „Igiena copilului" ș.a.) Dintre cărțile cu conținut pedagogic amintim volumul „Leonard și Gertruda" de Pestalozzi, iar dintre cele de istorie „Date istorice despre familiile nobile române" de Ioan Cavaler de Puscariu, „Românii din Transilvania la 1773" de Nicolae Togan ș.a.

Cea mai însemnată operă realizată sub auspiciile Astrei, destinată întregului popor român, a fost prima „Enciclopedie Română" în 3 volume masive, editată între anii 1896—1904 sub formă de fascicole. Ea întrunește

1. Ghibu Onisifor, *Nu din partea aceea*, Editura Eminescu, 1985, p. 209.

2. Bucuța Emanoil, *Biblioteca satului*, Editura Fundațiilor, 1936, pag. 60.

colaborarea fără pretenții de remunerație a celor mai valoroși cărturari (172) din toate regiunile locuite de români. A fost coordonată de bănățeanul Corneliu Diaconovici și a cuprins 37 622 articole.

La data publicării ei, nici una dintre națiunile încătușate în cuprinsul fostului imperiu austro-ungar nu reușise să-și alcătuiască o enciclopedie națională. Lucrarea a primit în 1903 medalia de aur la Expoziția științifică din București. În conținutul ei coastiința unității naționale a românilor este pregnantă.

În afară de înzestrarea bibliotecilor sătești, Asociația a trimis în primul război mondial ostașilor români 200 000 exemplare din tipăriturile ei, pe toate fronturile și în spitale și lazarete. Pentru vîrstnicii neștiutori de carte, a difuzat gratuit („în cinste"). abecedare. La sediul său din Sibiu s-a întemeiat și un muzeu, cu o colecție numismatică pentru început, apoi și cu caracter etnografic și istoric. El a fost inaugurat în 1905. În 1914, un alt muzeu etnografic românesc s-a inițiat la Lugoj.

Spre a sprijini progresul economic, **Astra** ajută la înființarea băncilor sătești cu scopul „de înaintare în bună stare", de întărire a puterii economice a populației majoritare din Ardeal. Cu prilejul adunării generale de la Brașov, din 1862, a fost deschisă prima expoziție românească de agricultură, industrie și artă populară. Scopul acesteia era și politic. Diferite persoane denigrau pe românii transilvăneni pentru faptul că erau lipsiți de industrie și putere economică și că, deci, n-ar fi avut vocație pentru meserii și pentru creație. Cele peste 2 200 de exponate ilustrau cu putere de convingere a faptelor geniul creator al poporului român"[3].

Această adunare generală a urmărit cu admirație alaiul Junilor din Schei, alcătuit din 450 călăreți, retragerea cu torțe și un concert susținut de cîntăreața Eliza Circa din Săcele, anume venită de la Viena. Aceste programe artistice atestă geniul creator al poporului, cultivat cu grijă de **Astra**, prin stimularea corurilor sătești, a echipelor de dansuri populare pe care le alinia cu mîndrie la sărbătorirea evenimentelor naționale. Adunarea generală desfășurată la Alba Iulia în 1866 s-a bucurat și de prezența lui Mihai Eminescu — aflat la Blaj în acel timp — venit cu entuziasm să întîlnească intelectualitatea ardeleană. Cunoscîndu-i pe Șaguna, Barițiu, Iosif Hodoș și pe tribunul de la 1848, Axente Sever, poetul a scris apoi articole înflăcărate dedicate Transilvaniei și în opera sa au început să pătrundă figurile lui *Horea* și *Avram Iancu*.

Expozițiile organizate din 10 în 10 ani au însoțit și alte adunări generale ale Astrei. De pildă, cea de la Sibiu din 1881 avea șase secțiuni: istorică, artistică, tehnică, industrială, agricolă și de construcții. Aici s-a expus și cornul lui Horea, în care temerarul erou își păstra praful de pușcă. Apoi, tablourile pictorului brașovean Mihu Pop, înfățișîndu-i pe *Avram Iancu*, *Mihail Kogălniceanu*, *Al.I. Cuza* ș.a. La fel, expoziția inaugurată la Sibiu cu prilejul adunării generale din 1905 cuprindea peste 9 000 piese, printre care și ușa de la casa lui *Horea*. După cum se vede, figura Crăișorului a jucat rol de simbol permanent al **Astrei** în lupta pentru libertatea și cultura neamului nostru.

La adunarea generală ținută în 1908 la Șimleul Silvaniei a participat și autorul versurilor imnului „Pe-al nostru steag e scris unire", Andrei Bârseanu, ca vicepreședinte al **Astrei.** Oaspeții au fost întîmpinați la Cizer, comuna sălăjană în care „Horea, împăratul țăranilor" a ridicat o biserică din lemn. „Gazdele s-au arătat vesele că se știu între români, că de domnii li s-a acrit sufletul"[4]. În cuvîntarea sa, Andrei Bârseanu a spus: „Am pus piciorul pe acest pămînt clasic unde vedem pe dacul cerbicos... Cu toții, noi, cărturarii, am răsărit din aceeași colibă țărănească".

La adunarea generală de la Blaj, din 1911, cînd s-a sărbătorit cu multă însuflețire semicentenarul **Astrei,** au participat și Nicolae Iorga, I. L. Caragiale, Ion Bianu, George Coșbuc, Octavian Goga, Victor Eftimiu, Sextil Pușcariu, Simion Mehedinți, Șt. O. Iosif, prof. Urban Iarnik — venit de la Praga — și alți musafiri de peste hotare. Dintre artiștii oaspeți amintim pe Aristița Romanescu și Petre Liciu. Deasupra Cîmpiei Libertății din Blaj a zburat Aurel Vlaicu, în entuziasmul fără margini al miilor de spectatori. Prin grandoarea ei, această adunare a fost considerată o repetiție generală a Marii Adunări de la Alba Iulia din 1918.

După Marea Unire, activitatea **Astrei,** pusă în slujba educării poporului a dobîndit o amploare deosebită. La aceasta și la sprijinirea învățămîntului românesc, pe toată durata ființării ei, ne vom referi în numărul viitor.

3. Pietraru Ștefan, *Astra și Marea Unire* în revista „Astra", nr. 3/1986, p. 4

4. Vetișanu Vasile, *Cartea Șimleului*, Editura Litera, 1985, pag. 136.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Maria Cristea, Dumitru Iura, Gheorghe Lazin

PERMANENCE ET CONTINUITÉ — DIMENSIONS FONDAMENTALES DE L'HISTOIRE DU PEUPLE ROUMAIN

L'étude traite des questions liées au 2500e anniversaire de l'attestation documentaire du peuple roumain.

Les auteurs analysent de nombreux vestiges historiques de la vie et de la civilisation roumaines, découverts dans la région de Satu Mare (nord-ouest du pays) — preuves archéologiques incontestables de la permanence et de la continuité des Roumains dans ce coin du pays.

Rodica Costache, Adrian Leonte

CHILDREN'S MORAL AND CIVIC EDUCATION — A CENTRAL OBJECTIVE OF THE ORGANIZATION OF THE HOMELAND'S FALCONS AND OF THE PIONEERS' ORGANIZATION

Pointing out the central role played by the Organization of the Homeland's Falcons and the Pioneers' Organization in the multilateral communist education of the young generation, the authors present the contribution of the specific activities to the moral and civic education of the preschool children, the pioneers and the pupils.

Starting from the idea that the moral and civic education is a unitary and uninterrupted process, that it envolves all the educational factors and should begin from the earliest years, the study details the main methods and forms — specific to the two organizations — of moulding the moral consciousness of the children and shaping their moral and civic behaviour.

Виорел Сарка

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ И МАТЕМАТИКИ

Автор поставил перед собой задачу выявить несколько аспектов интердисциплинарности в преподавании химии и математики. Исследование выявляет возможности использования математических понятий соотношения, пропорций и процентов усвоенных учениками в 6 классе для понимания и правильного усвоения учениками 7 класса основных понятий химии, фундаментальных законов химии и химических вычислений.

Competența informațională

(Urmare din p. 59)

narea procesului comunicațional la nivelul acțiunii sau organizării sociale. Este important însă de subliniat faptul că, la nivelul actual al dezvoltării sociale, dobîndirea și transmiterea informației au reclamat constituirea unui sistem de activități nemijlocit legate de prelucrarea informației, respectiv un nou tip de profesiune, „profesiunea informațională", o categorie socio-profesională distinctă, cu rol important în organizarea și funcționarea diferitelor subsisteme sociale. Dintre numeroasele probleme ce apar în acest cadru, autoarea se oprește îndeosebi asupra celor care vizează: corelația dintre ierarhia organizațională și cea informațională, modalitățile de optimizare și control al informației , de dominare a „inflației informaționale", semnificația culturală a informației, strategiile comunicaționale.

Partea cea mai cuprinzătoare a lucrării se referă la „dimensiunile mondiale" ale informației. Devenită, după cum apreciază unii autori, o „resursă comparabilă cu resursele naturale, de capital și de abilități umane", informația deține în epoca actuală un rol esențial în noile tehnologii și, în general, în funcționarea optimă a societăților moderne. Fiind o componentă majoră a noilor tehnologii, informația trebuie conceptualizată, așa cum pledează autoarea, în cadrul unei filosofii a tehnologiei, căreia îi revin ca sarcini importante stabilirea statutului epistemologic al disciplinelor tehnologice, analiza corelațiilor dintre progresul tehnic și sistemul de valori, determinarea rolului tehnologiei informaționale în societate. Examinînd problema corelației dintre informație și creativitate, autoarea indică necesitatea unei „pedagogii a informării", ca expresie a unei atitudini teoretice prin excelență constructive.

Domenii în plină expansiune, informația și informatizarea au dobîndit în ultima vreme un „palier" internațional, determinat de rolul lor în cooperarea mondială. Ceea ce se impune ca o presantă sarcină de viitor este atitudinea critică în legătură cu discriminările existente, atitudine care să conducă la o nouă ordine internațională, în domeniul informației. Este vorba de egalitatea dreptului de a comunica, de a informa și a fi informat, în condițiile în care informația trebuie considerată nu ca o simplă „marfă", ci ca un veritabil „bun cultural", expresia unei necesități sociale autentice. Libera și egala informare a tuturor țărilor lumii reprezintă nu numai un moment important al comunicării internaționale, dar și un aspect al cunoașterii și înțelegerii mai profunde și statornice dintre națiuni și popoare.

Un aspect important al lucrării Corneliei Bârliba este accentul pus pe aspectele educaționale ale dobîndirii informației, ale competenței informaționale. Acestora le este dedicat un substanțial capitol intitulat „Alma Mater și informația". Sînt puse în evidență modificările generate de tehnologia modernă a informației în sistemul educațional la nivelul modalităților de instruire și formare a cadrelor necesare activităților sociale (în condițiile noului concept al muncii), al tipurilor educației culturale și al formării personalității umane. Autoarea pledează pentru elaborarea unui nou model de sistem eductiv în care să-și găsească relația naturală factorii și instituțiile educaționale multiple, instruirea formală și cea informală, să se coordoneze diversele „medii instructive", să se stimuleze noi tipuri inovatoare, anticipative și participative ale învățării sociale, să se asigure democratizarea educației, deschiderea ei la lumea valorilor autentice ale epocii noastre.

Prin însăși tematica abordată, cartea ar fi necesitat un spirit analitic mai aplicat, o consecvență mai mare în examinarea unor probleme, o sistematizare mai riguroasă a materialului expus. Aceste rezerve nu diminuează valoarea de ansamblu a lucrării, rezultată în urma cercetării unei bibliografii cuprinzătoare și constînd din punerea unor probleme de acută contemporaneitate, argumentate în manieră științifică.

Sommaire—Contents—Содержание 8/1986

Maria Cristea, Dumitru Iura, Gheorghe Lazin, Permanence et continuité, dimensions fondamentales de l'histoire du peuple roumain ● Rodica Costache, Adrian Leonte, L'éducation morale et civique des enfants, objectif central de l'Organisation des Aiglons de la Patrie et de l'Organization des Pionniers ● M. Zlate, Approches de la personnalité. Implications théoriques et pratiques ● Gheorghe Dascălu, Ioan Mărcuşanu, Aspects de la formation et de l'intégration professionnelle des élèves du lycée pédagogique ● Vasile Fetescu, La formation des futurs maîtres d'école pour la vie de famille ● Vasile Popeangă, La créativité du groupe pédagogique, composante du style éducationnel ● Viorel Sarcaş, L'enseignement interdisciplinaire de la chimie et des mathématiques dans l'école secondaire et le lycée ● Ioan Sima, Prémisses psycho pédagogiques de l'adaptation des élèves aux exigences de l'école ● Petre Tudose, Les lectures supplémentaires des élèves, une priorité de l'activité didactique ● Ion Zăulean, L'importance des leçons de synthèse dans l'enseignement-étude de l'histoire ● Elena Jelezniac, Ressources de l'éducation esthétique dans l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine ● Doina Buşneag — La planification scientifique des activités dans le jardin d'enfants, Elena Macavei, Olga Popescu, Jeux et travail. Leur rôle dans la maturation psychosociale des enfants et des adolescents ● Elena Bărbulescu, Ioan Jinga, Ion Negreţ, Dumitru Stoica, Un projet de programme d'éducation politique, morale et civique des élèves ● Eugen Noveanu, Plusieurs modalités de perfectionner l'enseignement des langues modernes dans le lycée ● Gheorghe Gafencu, Petru Bejenaru, Le système de patronage, élément essentiel dans le perfectionnement du processus d'enseignement ● Sidonia Simionescu, L'éducation pour la paix: participation, engagement, créativité ● Patiţa Silvestru, La contribution de l'Association „Astra" à l'éducation du peuple et au développement de l'enseignement roumain ● Livres-Idées.

Maria Cristea, Dumitru Iura, Gheorghe Lazin, Fundamental features of the Romanian people's history ● Rodica Costache, Adrian Leonte, Children's moral and civic education, a central objective of the Organization of the Homeland's Falcons and of the Pioneers' Organization ● M. Zlate, Several approches to personality. Theoretical and practical implications ● Gheorghe Dascălu, Ioan Mărcuşanu, Aspects of the training and professional integration of the pupils in the pedagogical school ● Vasile Fetescu, Preparing the future schoolmasters for the family life ● Vasile Popeangă, The creativity of the pedagogical group, a composant of the educational style ● Viorel Sarca, Interdisciplinary teaching of chemistry and mathematics in the middle and secondary school ● Ioan Sima — Psychopedagogical prerequisites of the adaptation of the pupils to the requirements of school ● Petre Tudose, The supplementary readings, a priority of the didactic activity ● Ion Zăulean, The importance of the synthesis lessons in teaching-learning history ● Elena Jelezniac, The aesthetic education and the teaching of the Romanian language and literature ● Doina Buşneag, The scientifical planning of the kindergarten activities ● Elena Macavei, Olga Popescu, Work and play. Their role in the psychosocial maturation of the children and teenagers ● Elena Bărbulescu, Ioan Jinga, Ion Negreţ, Dumitru Stoica, A draft programme of pupils' political, moral and civic education ● Eugen Noveanu, How to improve the teaching of foreign languages in the secondary school ● Gheorghe Gafencu, Petru Bejenaru, The sponsoring activity, a basic element in improving the educational process ● Sidonia Simionescu, Education for peace: participation, engagement, creativity ● Patiţa Silvestru, The contribution of the „Astra" Association to the education of the people and the development of Romanian education ● Books-Ideas.

Мария Кристя, Думитру Юра, Георге Лазин, Постоянство и преемственность — фундаментальные черты истории румынского народа ● Родика Костаке, Адриан Леонте, Гражданское и моральное воспитание детей — главная цель Организации соколят родины и Пионерской организации ● М. Злате, Перспективы рассмотрения личности. Теоретические и практические аспекты ● Георге Даскэлу, Иоан Мэркушану, Аспекты подготовки и профессиональной интеграции учеников педагогического лицея ● Василе Фетеску, Подготовка будущих воспитателей к семейной жизни ● Василе Попингэ, Творчество педагогической группы, компонента стиля воспитания. ● Виорел Сарка Междисциплинарность в преподавании химии и математики в средней школе и в лицее ● Иоан Сима, Психопедагогические требования, необходимые для адаптации учеников к требованиям школы ● Петре Тудосе, Внеклассное чтение учеников, приоритет дидактической деятельности ● Ион Зэуллян, Императив синтеза в преподавании — обучении истории ● Елена Железняк, Ресурсы эстетического воспитания в преподавании румынского языка и литературы ● Дойна Бушняг, Возможность научного проектирования деятельности в детском саду ● Елена Макавей, Ольга Попеску, Игра и труд. Их роль в психосоциальном взрослении детей и подростков ● Елена Бэрбулеску, Иоан Жинга, Ион Негрец, Думитру Стойка, Проект программы политического и морально-гражданского воспитания учеников ● Еуджен Новяну, Направления совершенствования преподавания иностранных языков в лицее ● Георге Гафенку, Петре Беженару, Шефство — основная координата в совершенствовании процесса образования ● Сидония Симионеску, Воспитание для мира: участие, ангажированность, творчество ● Патица Силвестру, Вклад общества «Астра» в воспитание народа и развитие румынского образования ● Книги — идеи

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 61 833 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Revista de PEDAGOGIE

9

anul XXXV

septembrie 1986

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară din Capitală cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt
- Creație și creativitate în învățămînt
- Coordonate fundamentale ale dezvoltării istorice a poporului român pe vatra străvechii Dacii
- Integrarea conexiunii inverse în structura procesului de învățămînt — principiu fundamental în pedagogia modernă
- Jocurile de simulare. Elemente de metodologia utilizării lor în instruirea școlară
- Principiul continuității în educația copiilor
- Modalități de realizare a lecției cu tema „Mircea cel Mare și lupta pentru independență"

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 9/1986

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O Box 12—201, telex 10376 București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

NICOLAE CEAUȘESCU — Cuvîntare la marea adunare populară din Capitală cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt 1
DOBRIȚA ȚIGĂRAN — Creație și creativitate în învățămînt .. 4
DUMITRU ALMAȘ — 600 de ani de la urcarea pe tron al lui Mircea cel Mare — prilej de glorificare a trecutului istoric al poporului român 6

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

IOAN CERGHIT — Integrarea conexiunii inverse în structura procesului de învățămînt — principiu fundamental în pedagogia modernă 8
IOAN NEACȘU — Jocurile de simulare. Elemente de metodologia utilizării lor în instruirea școlară 12
M. ZLATE — Valențele perspectivei sistemico-psihosociale în abordarea personalității elevilor 15
ANA TUCICOV-BOGDAN — Principiul continuității în educația copiilor 19
FLORIN CONSTANTINIU — Coordonate fundamentale ale dezvoltării istorice a poporului român pe vatra străvechii Dacii 23

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

PETRU DEMETRU POPESCU — Modalități de realizare a lecției cu tema „Mircea cel Mare și lupta pentru independență" 26
MARCELA PENEȘ — Căi de optimizare a integrării elevilor în cerințele clasei a V-a 29
SILVIA DIMA — Pregătirea preșcolarilor pentru școală — preocupare prioritară a educatoarelor 32
VIOREL SARCA — Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și în liceu (II) 38

ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ

CORNELIU HĂVĂREANU, CARMEN LOVINESCU, MIHAIL GASPAR — Exigențe ale formării profesionale..... 41
IOANA OPREA — Modalități de realizare a educației elevilor prin muncă și pentru muncă 43
CAMELIA PĂTRUȚ — Familiarizarea preșcolarilor cu principalele ocupații profesionale ale adulților — prilej de educare prin muncă și pentru muncă 45

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

ALEXANDRINA PÂRVU — Formarea pedagogică a viitorilor profesori (Din experiența Universității din Iași)..... 47

DEZBATERE

MIHAI MATEI — Direcții ale perfecționării activităților de patronare a unităților școlare din județul Botoșani..... 53

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

PATIȚA SILVESTRU — Contribuția asociației „Astra" la educația poporului și dezvoltarea învățămîntului românesc (II) 55

MEDALION

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Aleasă vocație și dăruire didactică 58

MERIDIANE PEDAGOGICE

VASILE MOLAN, ANA NEGULESCU — Tendințe și preocupări pentru perfecționarea învățămîntului primar, în diferite țări ale lumii 60

CĂRȚI — IDEI

ION STANCIU — O istorie a cercetării pedagogice în lume 63
VASILE PREDA — Cercetarea sociopedagogică a funcțiilor formative ale integrării învățămîntului liceal cu producția 64
ADELA BECLEANU IANCU — Interdisciplinaritatea, o strategie în știința actuală 7

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Învățămîntul constituie principalul factor al educației și formării omului nou

Din Cuvîntarea tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU la marea adunare populară din Capitală rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt.

Dragi tovarăși,

Aș dori, în primul rînd, să vă adresez dumneavoastră, tuturor oamenilor muncii din Capitală, studenților și elevilor un salut călduros, împreună cu cele mai bune urări, în numele conducerii noastre de partid și de stat, precum și al meu personal.

Sîntem la deschiderea noului an de învățămînt 1986—1987, care corespunde cu începerea celui de-al 8-lea cincinal, ce marchează trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare, realizarea unei noi calități a muncii și vieții — deci și a învățămîntului — înfăptuirea noii revoluții tehnico-științifice și a noii revoluții agrare.

Cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, adresez tuturor elevilor și studenților, cadrelor didactice din întreaga țară cele mai bune urări de succes în învățămînt, în cercetare! Să faceți astfel încît acest an școlar să marcheze un proces de perfecționare și modernizare a întregului învățămînt, în concordanță cu obiectivele stabilite de Congresul al XIII-lea al partidului, cu noua etapă, superioară de dezvoltare a patriei noastre socialiste!

Am vizitat Institutul agronomic, Politehnica, un liceu, o mare uzină industrială din Capitală și o fabrică de aparatură de cercetare, care se găsește pe această platformă. În general, avem impresii bune despre condițiile materiale existente în învățămîntul din Capitală, despre felul în care s-au pregătit conducerile unităților de învățămînt, elevii și studenții pentru noul an. Avem, de asemenea, impresii bune din uzina și întreprinderea pe care le-am vizitat.

Nu doresc acum să mă opresc mult asupra problemelor dezvoltării României în cel de-al 8-lea cincinal, deoarece numai cu 10 zile în urmă am prezentat în marele congres al democrației muncitorești revoluționare atît rezultatele, cît și obiectivele dezvoltării pînă în anii 1990 și, în unele domenii, pînă în anii 2000. Am subliniat, cu îndreptățită mîndrie, mărețele rezultate obținute de poporul nostru în anii construcției socialiste, care au făcut ca România să devină o țară puternică industrial-agrară, ce asigură întregului nostru popor un nivel de viață materială și spirituală tot mai ridicat.

Congresul oamenilor muncii a adoptat în unanimitate planurile și programele de dezvoltare a patriei noastre. Avem o perspectivă minunată de dezvoltare a României în toate domeniile! Trebuie să realizăm dezvoltarea intensivă a patriei noastre și, repet, noua revoluție tehnico-științifică, noua revoluție agrară, să asigurăm ridicarea patriei noastre socialiste pe noi culmi de progres și civilizație. Să facem astfel încît România să aibă o industrie și o agricultură de prim rang, să demonstrăm, prin realizările noastre, superioritatea socialismului, forța unui popor stăpîn pe destinele sale, care-și făurește în mod liber propriul său viitor, viitorul comunist!

Mi-a făcut o plăcere deosebită să cunosc rezultatele obținute în diferite facultăți din Politehnică, să constat preocuparea de a ridica continuu nivelul tehnic-calitativ, de a contribui la dezvoltarea generală a industriei noastre — ceea ce înseamnă că dispunem de o bază trainică pentru ca învățămîntul tehnic din patria noastră să poată să-și îndeplinească în bune condiții rolul pe care-l are în formarea cadrelor pentru toate sectoarele de activitate, pentru a asigura industriei noastre specialiști cu înalte cunoștințe tehnico-științifice, în stare să producă mașini și utilaje la nivelul celor mai bune, comparativ cu cele existente, sau care se vor realiza, pe plan mondial. Dispunem de această bază și trebuie să facem totul pentru ca învățămîntul nostru tehnic să se ridice continuu la un nivel tot mai înalt, să răspundă cerințelor poporului nostru, cuceririlor științei și tehnicii mondiale!

Mi-a făcut, de asemenea, o deosebită plăcere să ascult ceea ce s-a spus despre rezultatele obținute la Institutul agronomic, despre producțiile de 8 000 kg la grîu, de peste 20 000 kg de

porumb la hectar, ceea ce demonstrează că și în domeniul agriculturii avem rezultate bune și — după cum am menționat la Congresul oamenilor muncii — nu numai în învățămînt și cercetare, dar și în producția unităților agricole, a cooperativelor și unităților de stat, într-un județ care a devenit „Erou al noii revoluții agrare" pentru producțiile de peste 20 000 kg de porumb la hectar, de peste 7 000 kg de orz și de peste 6 000 kg de grîu la hectar. Sînt producții care demonstrează că și în agricultură mergem cu pași hotărîți în înfăptuirea obiectivelor stabilite de congresul partidului, a noii revoluții agrare.

Am vizitat un liceu industrial. Am constatat că și acolo există o bună bază tehnică pentru învățămînt, o preocupare a cadrelor didactice și elevilor pentru a-și însuși cele mai noi cunoștințe și, în același timp, să contribuie și la realizarea unor produse de înaltă tehnicitate. În general, în întregul învățămînt liceal, gimnazial, în învățămîntul primar și profesional dispunem, de asemenea, de o puternică bază materială, care asigură cele mai bune condiții pentru formarea muncitorilor și specialiștilor de înaltă calificare, pentru toate domeniile.

Într-adevăr, ne propunem să realizăm o nouă calitate, dezvoltarea intensivă, revoluția în domeniul tehnicii, științei, al agriculturii. Acum — așa cum am menționat, de altfel, la Congresul oamenilor muncii — trebuie să realizăm și o nouă revoluție în nivelul de formare a cadrelor, a specialiștilor din toate domeniile! Trebuie să ridicăm întregul învățămînt românesc pe o bază superioară din punct de vedere al nivelului de pregătire a tuturor specialiștilor, pentru că, pînă la urmă, numai nivelul de pregătire al muncitorilor, țăranilor, intelectualilor, al întregului nostru popor, va determina victoria noii revoluții tehnico-științifice și agrare, va asigura înfăptuirea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare spre comunism!

Acum, la deschiderea noului an de învățămînt, adresez cadrelor didactice din întregul învățămînt, studenților, elevilor chemarea de a face totul pentru ridicarea continuă la un nivel cît mai înalt a întregului nostru învățămînt!

Mă adresez studenților și elevilor cu chemarea: „Învățați, învățați și iar învățați!", „Învățați și însușiți-vă cele mai noi cunoștințe ale tehnicii, ale științei, ale cunoașterii umane universale în general!", pentru că numai specialiștii și muncitorii cu o înaltă calificare, cu înalte cunoștințe vor putea să asigure continuarea dezvoltării României, ridicarea ei pe noi culmi de progres și civilizație, vor putea conduce mîine opera de făurire a comunismului în România!

Adresez chemarea de a împleti strîns învățămîntul cu activitatea de cercetare, dar mai cu seamă cu producția! Învățați și munciți! Trebuie să nu uităm nici un moment că făurim o societate a muncii libere, în care, în procesul diviziunii socialiste a muncii, fiecare trebuie să-și aducă contribuția activă la dezvoltarea materială și spirituală a patriei noastre. Numai prin muncă — înțelegînd prin aceasta complexitatea muncii materiale fizice și intelectuale ca un tot unitar, dialectic — vom asigura și formarea unui bun specialist și muncitor pentru toate domeniile de activitate, vom asigura adevărați conducători ai industriei, ai economiei, ai României socialiste și comuniste!

Apreciind rezultatele de pînă acum în dezvoltarea învățămîntului, a nivelului său în toate domeniile, trebuie să spunem deschis, acum la începutul noului an de învățămînt, că mai sînt și în acest domeniu multe lucruri de îmbunătățit. Trebuie să înțelegem că, și în învățămînt, ca în toate domeniile de activitate, avem lucruri bune pe care trebuie să le generalizăm, dar avem și lucruri pe care trebuie să le înlăturăm. Și, fiind revoluționari, și învățămîntul trebuie să fie întotdeauna un învățămînt revoluționar — se impune să acționăm cu toată fermitatea, să înlăturăm tot ceea ce este vechi, ceea ce nu mai răspunde noilor etape de dezvoltare a patriei noastre, a științei, tehnicii și culturii, și să promovăm cu cea mai mare îndrăzneală și cutezanță nou în toate domeniile de activitate! Învățămîntul trebuie să se afle în primele rînduri ale luptei pentru nou, să fie un învățămînt revoluționar, care trebuie să tindă permanent spre tot ce este mai bun, să lupte pentru descoperirea de noi taine ale naturii, ale universului, să pună în serviciul omului, al civilizației tot ceea ce a creat și va crea natura — dar acum cu contribuția omului — mai bun în dezvoltarea generală a lumii! Numai așa învățămîntul nostru va fi permanent un învățămînt revoluționar, va servi poporul, cauza socialismului și comunismului!

Nu mi-am propus acum să formulez critici față de unele minusuri din învățămîntul din Capitală sau din alte părți ale țării. Nu mi-am propus aceasta, nu pentru că nu ar fi nimic de criticat, dar am convingerea că atît cadrele didactice, cît și studenții și elevii vor înțelege că trebuie să analizeze ei înșiși minusurile, să tragă învățămintele și concluziile pentru perfecționarea și modernizarea întregului învățămînt din toate sectoarele. Sper că veți trage aceste concluzii și vom avea rezultate bune în noul an de învățămînt!

Trebuie mai multă perseverență, mai multă răspundere în folosirea bazei materiale, a timpului de învățămînt! Și aici se cere mai multă disciplină, mai multă ordine! Trebuie să facem astfel încît învățămîntul din Capitală, din toate domeniile, să ocupe un loc fruntaș și, dacă este posibil, primul loc în desfășurarea învățămîntului. Noi avem, în multe domenii, organizată întrecerea între județe. Cred că va trebui să introducem și o întrecere între centrele universitare pentru învățămîntul superior și între județe, pentru a răspunde, în felul acesta la dezvoltarea generală a județelor, și prin ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor, a specialiștilor, pentru toate domeniile de activitate. Numai întrecerea în industrie, în agricultură și

în alte domenii nu este suficientă, pentru că oamenii hotărăsc și producția agricolă și industrială — și deci trebuie să includem în întrecere și învățămîntul, avînd în vedere că specificul acestor sectoare privește tocmai nivelul învățămîntului și participării active a cadrelor didactice, a studenților și elevilor la întregul proces de învățătură, de cercetare, de producție, în toate domeniile. Să facem astfel încît să sudăm și să devină puternică unitatea între muncitori, țărani, intelectuali, între școală și producție!

Am convingerea că studenții, elevii, cadrele didactice din București — ca, de altfel, din întreaga țară — vor porni în noul an de învățămînt cu hotărîrea fermă de a acționa în spiritul hotărîrilor Congresului al XIII-lea al partidului, de a face totul pentru a demonstra marea capacitate a tineretului și a poporului nostru de a-și însuși tot ce este mai bun în știință și tehnică, în dezvoltarea mondială, în cultură, și de a contribui la formarea omului nou, constructor conștient al României socialiste și comuniste!

Este necesar ca Uniunea Tineretului Comunist, asociațiile studențești, pionierii să se angajeze cu toată forța lor pentru a contribui, împreună cu școala, cu cadrele din toate domeniile, la înfăptuirea obiectivelor privind perfecționarea și modernizarea învățămîntului nostru. Organizațiile de partid din toate județele, din toate centrele universitare, organizațiile de partid din învățămînt trebuie să considere ca obiectiv fundamental al lor înfăptuirea în cele mai bune condiții a procesului de învățămînt. Așa cum am menționat la Congresul oamenilor muncii, doresc să subliniez că, și în domeniul învățămîntului, a fi comunist, a fi revoluționar trebuie să fii în primele rînduri pentru îmbunătățirea și perfecționarea întregii activități, pentru unirea eforturilor tuturor studenților și elevilor, ale cadrelor didactice în desfășurarea procesului de învățămînt. Numai așa, organizațiile de partid, aflîndu-se în primele rînduri și fiind exemplu în desfășurarea activității lor, își vor îndeplini rolul de forță politică conducătoare în acest sector foarte important al activității noastre.

Fără îndoială, însuși învățămîntul constituie principalul factor al educației și formării omului nou. Dar, și în acest cadru, trebuie să subliniez necesitatea intensificării activității politico-educative, de ridicare a nivelului general de cultură, de însușire și dezvoltare a științelor sociale, de a pune la baza întregului proces revoluționar, dar și a activității politico-educative, de formare a omului nou, multilateral dezvoltat, socialismul științific, concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric.

Specialistul trebuie să fie un bun cunoscător a tot ce este mai nou în domeniul său, dar, în același timp, să aibă și un nivel general de cultură, de cunoștințe, să înțeleagă sensul dezvoltării lumii, a societății. Pentru a fi revoluționar trebuie, într-adevăr, să stăpînești multilateral tot ceea ce este mai nou în toate domeniile — și noi avem nevoie de un inginer, de un chimist, de un agronom, de un medic cu înalte cunoștințe tehnice, dar și politico-culturale, ideologice, de un revoluționar în adevăratul sens al cuvîntului! Numai așa vom înfăptui revoluția socialistă în noua etapă de dezvoltare — noua etapă a comunismului în România!

Dragi tovarăși,

Avînd în vedere complexitatea și gravitatea problemelor mondiale, se impune intensificarea luptei și acțiunii tuturor forțelor progresiste, antiimperialiste, a tuturor popoarelor, pentru a determina oprirea cursului periculos al evenimentelor și trecerea la o politică nouă, de destindere, de colaborare, de pace. Noi avem ferma convingere că, acționînd unite, popoarele dispun de forța necesară pentru a impune pacea, dezarmarea, relații noi, de egalitate, de respect al independenței, de neamestec în treburi interne, de renunțare la forță și la amenințarea cu forța, de respectare a dreptului fiecărei națiuni la dezvoltare liberă, independentă!

În această uriașă mișcare de pace, oamenii de știință, din învățămînt au un rol foarte important. Tineretul, studenții, elevii reprezintă o uriașă forță socială care trebuie să acționeze cu mai multă hotărîre și să-și aducă o contribuție mai puternică la victoria rațiunii, a păcii, la realizarea unor relații noi, democratice între toate națiunile lumii. Tineretul, elevii din patria noastră trebuie să-și unească eforturile, să întărească solidaritatea cu tineretul, cu elevii, cu studenții de pretutindeni! Oamenii de știință români și cadrele didactice din patria noastră să intensifice activitatea Comitetului „Oamenii de știință și pacea", de solidaritate cu oamenii de știință și cadrele didactice de pretutindeni. Toate acestea sînt forțe uriașe care pot să aducă o contribuție de mare însemnătate, împreună cu popoarele lor, la triumful păcii, la asigurarea unei lumi fără războaie, fără arme!

Dragi tovarăși,

În încheiere, doresc, încă o dată, să adresez cadrelor didactice, studenților și elevilor urarea de a face totul pentru a obține, în noul an de învățămînt, rezultate cît mai bune, pentru ridicarea nivelului învățămîntului la cerințele partidului, ale dezvoltării științei, tehnicii și culturii.

Să faceți astfel, dragi tovarăși și prieteni, încît, prin rezultatele ce se vor obține în anul de învățămînt care începe astăzi, să ridicăm nivelul de cunoștințe și de pregătire al tineretului, al poporului nostru în formarea viitorilor specialiști din toate domeniile, a constructorilor comunismului în patria noastră!

Vă urez, din toată inima, noi și noi împliniri, rezultate cît mai bune în învățămînt și în muncă, în toate domeniile! Multă sănătate și fericire!

Creaţie şi creativitate în învăţămînt

Prof. DOBRIŢA ŢIGĂRAN

preşedinte al Comitetului Uniunii Sindicatelor din învăţămînt, ştiinţă, cultură, poligrafie, presă şi edituri

AMPLOAREA ŞI DIVERSITATEA formelor de manifestare ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, imperativele impuse de aceasta solicită o reevaluare şi dimensionare a unor noţiuni complexe, cum sînt şi cele ce vizează creaţia şi creativitatea. Amintind formularea lui G. Călinescu privitoare la creaţie, anume aceea că „nu e suma exactă a unor momente de reflexie tehnică, ci un proces viu şi spontan ca şi viaţa însăşi", trebuie să recunoaştem că personalitatea umană este şi ea rezultatul acestui proces de dimensiunile timpului genetic, iar factorii psihologici, biologici şi sociali ce concură la formarea acestei personalităţi nu pot fi înţeleşi decît în strînsa şi indisolubila lor conexiune. De aceea consider, asemenea majorităţii specialiştilor, că o abordare unilaterală schematică şi simplificatoare a creaţiei şi creativităţii nu poate decît să deruteze şi să îngreuneze progresul în toate planurile, inclusiv în cel din sfera educaţiei.

Este pentru noi revelator faptul că, în documentele programatice ale P.C.R. referitoare la făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră şi îndeosebi în cele în care se fac referiri la căile şi mijloacele atingerii acestui scop, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, subliniază caracterul creator, viu, dinamic şi specific al acestei opere, în opoziţie cu vechi şi perimate tendinţe uniformizatoare, rigide şi dogmatice. La primul Congres al ştiinţei şi învăţămîntului, bunăoară, evidenţiind măreţele realizări obţinute la noi în anii socialismului, inclusiv în cincinalul recent încheiat, conducătorul partidului şi statului le subsumează *„justeţei politicii partidului nostru comunist, care se călăuzeşte în activitatea sa după concepţia materialismului dialectic şi istoric şi principiile socialismului ştiinţific, aplicînd ferm adevărurile şi legităţile generale la condiţiile concrete din România"*[1].

În acelaşi important forum de analiză şi dezbatere, secretarul general al partidului a relevat ca o cucerire a orînduirii socialiste modernitatea şi complexitatea sistemului de învăţămînt existent astăzi în România şi necesitatea ridicării lui, în continuare, *„la cerinţele noii revoluţii tehnico-ştiinţifice, la cerinţele societăţii socialiste multilateral-dezvoltate"*[2].

În acest context, sensurile majore ale creativităţii ca „activitate sau proces care duce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate şi valoare pentru societate"[3] reprezintă o cheie de boltă nu numai pentru generaţia tînără, prin natura ei mai apropiată de nou, de nevoia de schimbare şi primenire, ci şi pentru întregul sistem economic şi social, firesc, inclusiv pentru învăţămînt. Problema a preocupat şi preocupă tot mai mulţi cercetători din cele mai diverse sfere ale cunoaşterii: filosofi, psihologi, sociologi, pedagogi, critici şi esteticieni etc. Literatura românească de specialitate s-a îmbogăţit cu cîteva lucrări valoroase[4] pe această temă, iar literatura de specialitate din străinătate dezbate — adesea în spiritul şi sub influenţa unor curente şi şcoli deja cunoscute — aspecte teoretice şi practice specifice ale creativităţii în cele mai diverse domenii: ştiinţă, artă, tehnică, educaţie, învăţămînt.

Dorim să evidenţiem în continuare cîteva din eforturile Comitetului Uniunii Sindicatelor din învăţămînt, ştiinţă, cultură, poligrafie, presă şi edituri care, în colaborare cu Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi cu alţi factori interesaţi, a stimulat creaţia şi creativitatea, punînd în valoare experienţe pozitive, preocupări, idei novatoare; dorim, totodată, să subliniem cîteva gînduri ce ne frămîntă în legătură cu munca de creaţie şi cercetare din învăţămîntul de toate gradele.

O primă remarcă: nu este un lucru de ultimă oră, deşi pentru unii pare o modă, ca oamenii şcolii să caute, să inoveze, să fie interesaţi în cel mai înalt grad de ceea ce s-ar putea numi direcţii şi tendinţe în pedagogia şi psihologia modernă. Dar nevoia imperioasă de oameni instruiţi, cu un orizont larg, policalificaţi şi apţi să se adapteze în continuare unor noi cerinţe, tinde să devină în prezent coextensivă, în sensul cuprinderii totalităţii comunităţii umane, pe toată durata existenţei individului, sub semnul a ceea ce se numeşte îndeobşte *educaţie permanentă*. În acest sens, profesorul, ca mediator între valorile culturii umane şi noile generaţii ce aspiră la cunoaştere şi la îmbogăţirea acestui patrimoniu, nu numai că nu se poate abstrage procesului, ci *volens-nolens*, devine reper şi factor implicat, adesea model pentru cei ce ne continuă. Or, importanţa şi complexitatea acestei activităţi in-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul ştiinţei şi învăţămîntului*, Editura Politică, Bucureşti, 1985, p. 7.

[2] Ibidem, p. 15.

[3] Al. Roşca, *Creativitate generală şi specifică*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, p. 18.

[4] Amintim în acest context, lucrarea deja citată a prof. Al. Roşca, cea elaborată de un colectiv de cercetători (coordonator Marian Bejat) intitulată *Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţămînt*, E.D.P., Bucureşti, 1981, Const. Cojocaru, *Creativitate şi inovaţie. Cum producem şi valorificăm ideile*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1975, Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., Bucureşti, 1983, precum şi numeroase studii şi articole apărute în presa pedagogică, îndeosebi în „Revista de pedagogie".

cumbă mari răspunderi. Rezultă de aici că pentru învățămînt nu poate fi nimănui indiferent ce se întîmplă sub aspectul perfecționării, al creației și creativității, al eficienței acestei munci, de la nivelul fiecărui individ în parte, continuînd cu colectivele de catedră ori cu cele ale unităților școlare și universitare și pînă la întregul sistem pe ansamblu.

Este deja un fapt cunoscut că, pornindu-se de la unele elemente valoroase ale tradiției școlare și căutîndu-se soluții de activizare a fiecărui educator în activitatea de creație și cercetare, s-a instituit manifestarea înscrisă în Festivalul național „Cîntarea României" sub genericul „Creativitate și eficiență în învățămînt". (Este de menționat faptul că aceasta tinde să se extindă și în alte sfere — cinematografie, scenografie, regie, etc. Recent a avut loc, la Brașov, un simpozion național de tehnică și aparatură cinematografică ca rezultat al unor preocupări similare în acest domeniu).

Manifestarea amintită a ajuns la a treia ediție și cuprinde practic pe toți cei ce lucrează în învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și universitar. Mai mult, factorii de decizie, în colaborare cu organizațiile sindicale din numeroase zone ale țării, au amplificat și îmbogățit sfera acestei acțiuni, incluzîndu-și propriile lor manifestări în cîmpul larg al creației, creativității și eficienței muncii didactice. Am putea susține aceste afirmații cu numeroase exemple din toate județele țării, inclusiv din municipiul București, dar ideea ce ni se pare relevantă este aceea că acțiunile organizate în cadrul manifestării amintite sînt tot mai mult *momente de cultură autentică, etape în afirmarea și devenirea atît a școlii românești în ansamblu, cît și a celor ce lucrează pe acest tărîm*. În momentul de față ne aflăm în faza de masă a ediției a III-a. În anul școlar 1986—1987 vor avea loc etapele județene (ianuarie—martie) și finală (iunie), pentru învățămîntul preuniversitar, iar pentru cel superior faza pe centre universitare (martie-aprilie) și națională, în luna septembrie 1987. Tema generală este *educația patriotică, militant revoluționară a preșcolarilor, elevilor și studenților în procesul instructiv-educativ; căi și mijloace de realizare*[5].

Credem că este necesar să solicităm întregului personal didactic și îndeosebi conducerilor unităților de învățămînt, organelor și organizațiilor sindicale ca — sub conducerea organizațiilor de partid — să-și mobilizeze toate forțele în așa fel încît la etapele amintite prezența colectivelor didactice să fie pe cît de numeroasă pe atît de reprezentativă. Notăm succint că indicatorii de bază ai întrecerii socialiste, recent îmbunătățiți, vizează deopotrivă aspectele directe ale activității de creație și cercetare (cărți, studii și lucrări publicate, invenții și mijloace de învățămînt omologate, comunicări științifice, doctorate etc.), dar și pe cele indirecte, obținute prin intermediul elevilor și studenților (olimpiade naționale și internaționale, concursuri pe meserii etc.), realizîndu-se și pe această cale o largă și pasionantă competiție și o ierarhizare a valorilor muncii celor ce lucrează în școli și facultăți.

Experiența de pînă acum a demonstrat că acolo unde competența și pasiunea, receptivitatea și spiritul novator, voința și perseverența au fost puse în slujba obținerii unor rezultate superioare în domeniul valorificării și potențării cu maximă eficiență a muncii didactice, noua calitate a trecut din sfera conceptelor în cea a *unor elemente concrete, palpabile*. Argumente în acest sens sînt rezultatele obținute în edițiile anterioare atît în creativitate cît și în întrecerea socialistă de colectivele didactice existente în Dolj, Timiș, Iași, Hunedoara, Maramureș, București, Bihor, Prahova, Bacău, Cluj, Brașov etc. unde se poate vorbi deja de continuitate, de acțiune sistematică, convergentă și de cooperare între toți factorii implicați.

Nu este lipsit de interes ca, din dorința creșterii calitative pe mai departe a muncii de instrucție și educație, aflată sub semnul creației și creativității în învățămînt, în contextul abordării acestei probleme să *supunem atenției un număr de trei aspecte, cu caracter de generalitate:*

1) există uneori un dezechilibru între ceea ce se cere și ceea ce se oferă în cercetarea didactică; acesta se concretizează adesea în prezența în cadrul unor manifestări științifice diverse (simpozioane, sesiuni de comunicări, consfătuiri etc.) a unor lucrări nefundamentate, superflue, lipsite de originalitate și deci cu efecte minime în actul educațional;

2) cooperarea inter- și plurdisciplinară, atît la nivelul unor colective restrînse cît și în centre culturale puternice, este încă sub posibilități; triada învățămînt—cercetare—producție, ca și cea referitoare la școală—familie—societate, implică o viziune mult mai largă, mai nuanțată, atît sub raportul rezultatelor imediate (orientare școlară și profesională, integrare, policalificare, conexiuni și rezultate în sistemul de patronare etc.), cît și *sub cel al unor elemente de perspectivă privind afirmarea cu putere a potențelor creatoare ale tuturor celor ce vin în contact cu învățămîntul;*

3) se resimt pe alocuri tendințe extreme: *fie modernitate cu orice chip, fie un conservatorism ostentativ* care sub masca „apărării tradiției" se opune oricăror elemente de noutate; este poate inutil să spunem că ambele tendințe ni se par dăunătoare și pledăm pentru ceea ce specialiștii susțin a fi derivat din „echilibru", „gîndire creatoare", „cultul valorii", „sisteme operaționale eficiente" etc.

Toate cele trei aspecte însă, care, firește, nu sînt singurele și nici nu au pretenția de a fi definitorii și conclusive, ci doar repere în înțelegerea fenomenului, se leagă și de alți factori, cum ar fi: climatul de muncă și responsabilitate, ierarhia valorilor, corectitudinea și principialitatea relațiilor interumane. Creația și creativitatea solicită în cel mai înalt grad efortul intelectual, de voință, timp, perseverență, răbdare în atingerea scopurilor. Aceasta

[5] Vezi „Tribuna școlii" nr. 277, din 20 iulie 1985.

pentru a aminti doar cîteva din premisele necesare. Ele însă, la rîndul lor, se îngemănează cu altele ce țin de colectivitate, mediu, surse informaționale etc., ceea ce trebuie, de asemenea, gîndit și proiectat nu la modul general, ci aplicat la specificul fiecărui colectiv în parte.

Abordînd aceste aspecte la Congresul științei și învățămîntului, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, președintele Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, organism cu contribuții hotărîtoare în stimularea creației și creativității, sublinia ideea necesității „*perfecționării permanente a conținutului și structurilor învățămîntului, prin introducerea a tot ceea ce este nou, înaintat în gîndirea și practica universală*"[6]. S-a reliefat, totodată, pentru organizațiile de partid și de sindicat din școli și facultăți necesitatea de a acționa „*cu toată fermitatea pentru crearea unui climat de înaltă responsabilitate, de ordine și disciplină în întreaga activitate, asigurînd ca învățămîntul nostru de toate gradele să răspundă în condiții cît mai bune cerințelor puse în fața sa de întreaga dezvoltare a societății pe calea socialismului*"[7].

Este de datoria noastră, a tuturor celor ce lucrăm în domeniul învățămîntului, inclusiv a Comitetului Uniunii pe ramură, ca aceste obiective și sarcini să fie nu numai direcții de acțiune, ci și repere sistematice și concrete în amplul cîmp educațional ce se desfășoară azi în grădinițele, școlile, liceele și facultățile de pe întreg cuprinsul României socialiste.

[6] Elena Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului științei și învățămîntului*, Editura Politică, București, 1985, p. 15.

[7] *Ibidem*, p. 18.

600 de ani de la urcarea pe tron a lui Mircea cel Mare — prilej de glorificare a trecutului istoric al poporului român

DUMITRU ALMAȘ

LA 23 SEPTEMBRIE, ÎN ACEST AN, se împlinesc șase sute de ani de la înscăunarea lui Mircea Vodă: 1386—1418. Documentele îl numesc „mare domn și autocrat al Țării Românești". Cronicarii i-au zis „cel Bătrîn", adică cel dintîi, cel de demult dintre voievozii cu acest nume, domn înțelept și viteaz. Dintre istorici, A.D. Xenopol i-a spus „Mircea cel Mare", socotindu-l „una din cele mai însemnate figuri ale trecutului nostru", adăugînd: „Lucrarea politică a lui Mircea a fost fără îndoială măreață și bine chibzuită, deși părea cam îndrăzneață pentru puterile țării lui".

Ca să-i cunoaștem și să-i înțelegem mai clar personalitatea, să privim cu atenție portretul din fresca de la Cozia: un bărbat în floarea vîrstei, înalt, frumos, demn, luminos, înveșmîntat în straie de cavaler, după moda vremii, cu tunică înflorată în fir de aur, cu manta-pelerină prinsă elegant pe umăr cu agrafă de aur, cu sabie scurtă prinsă la cingătoarea cusută cu fir de aur. „Cu sabie la coapsă e înfățișat el și pe zidurile Coziei, scrie N. Iorga, încununat cu o coroană împărătească, dar în zale și cu mîna pe plăselele armei de apărare a țării care-i fusese încredințată"... Urmaș al lui Basarab I, al lui Vlaicu Vodă, al celor dintîi Basarabi, Mircea s-a înscris, cum zice Eminescu, printre cei mai de seamă „dătători de legi și datini". E vremea grea a începuturilor întru organizarea și afirmarea Țării Românești.

Basarab I cucerise independența țării, zdrobindu-la Posada, în 1330, pofta de expansiune a lui Carol Robert. Nicolae Alexandru ctitorise monumentul artistic care a fost curtea domnească de la Curtea de Argeș, din care ni s-a păstrat doar biserica domnească, o capodoperă de artă arhitecturală. Vlaicu Vodă dăduse prima bătălie, cu otomanii, la Dunăre. Dar nu se potolise politica de expansiune maghiară de la nord cînd se și ivise, cu mult mai amenințătoare, primejdia otomană din sud — adesea îmbinată cu invaziile tătare dinspre răsărit.

Domnia energică și eroică, îndelungată și chibzuită a lui Mircea voievod a fost determinantă pentru istoria întregului spațiu românesc, pentru întregul nostru popor. A fost o binecuvîntare înțelepciunea lui politică, vitejia lui, personalitatea lui, asemănătoare și în succesiune cu a lui Iancu Corvin de Hunedoara, pentru Transilvania, a lui Alexandru cel Bun, Ștefan cel Mare și Petru Rareș pentru Moldova.

Sub cîrmuirea lui, îndelungată și bine chibzuită, au apărut semnele prosperității pe teritoriul românesc: rodul ogoarelor a sporit, turmele și-au mărit numărul, prisecarii adunau mai multă miere și ceară din stupi, vînatul și peștele cădeau sub săgeți și în plase, sarea avea preț la Sibiu, Brașov ori la Giurgiu, fiind mult căutată, ca și bulzii de ceară, de către genovezi și venețieni. Meșterii înălțau ziduri tari de cetate ori mînăstire, la Argeș, la Cozia, la noua capitală — Tîrgoviștea.

Voievodul ajuta negoțul, încheind tratate cu brașovenii, cu Moldova, cu Polonia. Ajuta politica de pace și alianță cu Ungaria lui Sigismund de Luxemburg, cu Petru, Roman și Alexandru, voievozii de la Suceava.

Dar atunci, în lumea europeană era mare dihonie și primejdie, pe de o parte cavalerii francezi și englezi se hărțuiau într-un război lung și pustiitor, numit Războiul de o sută de ani; pe de altă parte sultanii otomani puneau piciorul în Europa, zdrobeau statele bulgare și sîrbești din Peninsula Balcanică și ajungeau la Dunăre. „Vulturește", cum scandează Eminescu:

...„Iară flamura cea verde se înalță an de an,
Necm cu neam urmîndu-i zborul și sultan după sultan.

Astfel țară după țară drum de glorie-i deschid...
Pîn-în Dunăre ajunge, furtunosul Baiazid"...

Mircea și românii trebuie să stea pavăză, aici, la porțile Europei. Oștirea-i „de țară" e a oamenilor pașnici, care-și apără „sărăcia și nevoile și neamul". Despre cea dintîi bătălie cu vîforoasa trufie otomană, desfășurată „la Rovine în cîmpii", în 10 octombrie 1394, cronica țării consemnează:

...„Și fu război mare cît se întuneca de nu se vedea văzduhul de mulțimea săgeților. Și mai pierde Baiazid oastea lui cu totul... Așa de se varsă sînge mult că era văile crunte".

Scrisă cu fulgere de spadă și slovă de foc, bătălia de la Rovine, prin consecințe și nădejdi a luminat ca o torță istoria îndelungată, prea zbuciumată a luptei dusă de români pentru libertate și independență.

Chiar Europa, încurajată de acest succes, a încercat să se scuture de negurile vrajbei și a organizat, în 1396, cruciada de la Nicopole. Mircea și oastea lui s-a alăturat falnicilor cavaleri apuseni. Dar nici ei și nici împăratul Sigismund de Luxemburg, încă mare duce al Burgundiei nu i-au ascultat sfaturile tactice și strategice, ci, geloși de propria lor glorie, au atacat nechibzuit, nebunește și au căzut în capcana întinsă de Baiazid Fulgerul. Dar Mircea voievod n-a deznădăjduit cum deznădăjduiseră toți falnicii cavaleri ai apusului, siliți să fugă din calea sultanului. A intrat în țară, a întărit ordinea, a înnoit alianța cu Moldova, și-a lărgit posesiunile transilvane; Țara Severinului, Banatul, Amlașul, Făgărașul, a pus strajă bună la Bran, a înălțat cetăți la Turnu, Giurgiu și Tîrgoviște, a zdrobit toate încercările otomane de a trece Dunărea. În bătălia de pe Ialomița a înfrînt o armie otomană de 60 000 de ieniceri și spahii. Înfricoșat, Baiazid n-a mai cutezat să atace Țara Românească. Iar după 1402, cînd Baiazid a căzut prizonier în cușca lui Timur Lenk, Mircea s-a interesat direct de succesiunea la tronul otoman și doi ani a izbutit să-l impună sultan pe Musa, să ia în stăpînire toată Dobrogea, de la Cetatea Durostor pînă la Marea cea Mare. Înțeleaptă și rodnică, politica de pace sau război de apărare l-a făcut pe Mircea Voievod, cum formulează contemporanul Leunclavius, *„dintre creștini, principele cel mai puternic și mai viteaz"*. (subl. ns.)

Adormind în iarna anului 1418, după 32 de ani de domnie, lăsa o țară bine închegată, capabilă să se apere de orice noi visători de cucerire. S-a așezat întru veșnica hodină sub lespedea de la Cozia, acolo, pe malul Oltului. Au trecut șase veacuri, dar titlul lui sună și azi ca un cînt rezumativ de eroică epopee:

„Io Mircea, mare voievod și singur stăpînitor, domn a toată țara Ungrovlahiei și a părților de peste munți, încă și spre părțile tătărăști, și herțeg al Amlașului și Făgărașului și domn al Banatului, Severinului și de amîndouă părțile peste toată Podunavia, pînă la Marea cea Mare, și singur stăpînitor al cetății Dîrstor". *Amintirea luptelor purtate de Mircea Voievod cel Mare a stăruit și va stărui în conștiința poporului nostru, alături de amintirea tuturor vrednicilor noștri conducători și eroi. Ea se concretizează, de asemenea, în marile înfăptuiri de azi, între care se prenumeră și salba de hidrocentrale de pe Olt care, cum spune poetul, îi repetă numele în cadența de marș spre cel mai îndrăzneț și mai luminos viitor.*

Interdisciplinaritatea, o strategie în știința actuală

AMPLIFICAREA procesului de diversificare a disciplinelor prin adîncirea specializării, concomitent cu cel de sinteză a *cunoștințelor*, au impus în gîndirea secolului nostru ideea *complementarității* și a *globalității*, în spiritul cărora se produc tot mai frecvente reconcilieri între modalitățile tradiționale și cele moderne de cunoaștere. Între discipline se produc translații conceptuale și metodologice, intercomunicarea și cooperarea în planul cercetării au devenit cerințe de care se ține tot mai mult seama, astfel că în prim-planul științei actuale și-a făcut loc mentalitatea integrativă orientată spre reafirmarea *unității* științei. Unitate ce se poate realiza prin demersuri polidisciplinare (pluri, inter, transdisciplinare), care au încărcătura unei strategii de afirmare și dezvoltare a științei contemporane.

Această este problematica dezbătută în lucrarea *Interdisciplinaritatea și științele umane*, recent apărută în prestigioasa colecție „Idei contemporane" a Editurii Politice, o traducere a volumului editat în Franța sub auspiciile UNESCO.

Cititorul român a fost deja familiarizat cu cîteva din aspectele complexe ale interdisciplinarității prin intermediul lucrării *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, apărută cu cîțiva ani în urmă în aceeași editură, concepută de un colectiv de autori români reuniți sub patronajul Comisiei de studii interdisciplinare din București.

Cei 14 autori ai lucrării recent traduse, oameni de știință de

(Continuare în pag. 52)

Integrarea conexiunii inverse în structura procesului de învățămînt — principiu fundamental în pedagogia modernă

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
Universitatea din București

1. UNA DINTRE CELE MAI RECENTE ACHIZIȚII ALE TEORIEI ȘI PRACTICII EDUCAȚIONALE, esențială înțelegerii mecanismelor de bază ale învățării, o constituie recunoașterea conexiunii inverse ca unul din principiile fundamentale ale pedagogiei moderne. **Această idee novatoare exprimă cerința integrării unui control operativ și continuu în structura și de-a lungul întregii desfășurări a procesului de învățămînt, ca posibilitate de a discerne eficacitatea și eficiența actelor de predare și învățare, în vederea reglării și autoreglării neîncetate a funcționalității lui concrete. Concomitent, ea devine generatoare a unei metodologii specifice aplicării ei generalizate, de largă deschidere, elaborării unei „pedagogii preventive", promovării unei „pedagogii curative" ori dezvoltării unei așa-zise „pedagogii de sprijin a învățării", toate izvorîte din aceleași nevoi stringente ale sporirii șanselor egale de reușită școlară, realizării unei mai mari egalități în privința atingerii obiectivelor celor mai cuprinzătoare ale instrucției și educației școlare.**

Astăzi este de neconceput de a mai face învățămînt în afara aplicării creatoare și cu frecvență sporită a acestei legități obiective. În mod inevitabil, imperativele calității și ale eficienței impun cu necesitate amplificarea și intensificarea acțiunii „feed-back-ului" în organizarea proceselor de predare-învățare în scopul optimizării lor, al îmbunătățirii în profunzime a comportamentului elevilor și profesorului, al influențării, în sens pozitiv, a muncii lor comune. Practic, nici o intervenție didactică nu mai poate fi separată de una de conexiune inversă, de autoreglare a propriei activități, pornind de la performanțele celor cărora le este adresată. Cercetări recente[1] arată că aplicarea acestui principiu la momentul potrivit, atunci cînd și acolo unde elevii simt nevoia să fie ajutați în depășirea dificultăților de învățare, poate conduce la evitarea eșecurilor, la o instruire „liberă de erori" sau cu minimum de erori[2].

2. **Dar, ce este, în fond, conexiunea inversă privită din perspectivă pedagogică?** Dincolo de explicarea fiziologică, psihologică, cibernetică, sistemică, praxiologică etc., implicarea acestui „fenomen universal" în activitatea instructiv-educativă reclamă, în mod necesar, o interpretare specific pedagogică, integrativ-sintetică a datelor cu semnificație pedagogică din celelalte domenii.

Definirea conexiunii inverse este mult facilitată, după opinia noastră, de înțelegerea procesului de învățămînt ca un sistem de instruire complex și dinamic; complex și dinamic prin ansamblul componentelor sale și intercondiționărilor multiple dintre ele, prin interdependențele intime cu determinațiile exterioare, cu așa-zișii factori de context. În acest sens, conceptul dialectic de *conexiune* exprimă, în esență, legăturile prin care sînt conectate și intercondiționează continuu și dinamic cele două laturi fundamentale ale procesului de învățămînt — predarea și învățarea, inclusiv celelalte componente pe care acestea le angajează efectiv: elevi, profesori, obiective, conținuturi, strategii de acțiune, mod de evaluare etc., și care împreună dau adevărata dimensiune, de ansamblu, a sistemului respectiv.

[1] Avem în vedere cercetările lui B. E. Skinner, Bruner, B. S. Bloom, J. B. Carroll, S. Baal, J. Green ș.a.

[2] B. S. Bloom, *Human characterstics and school learning*, New York, Mc Graw Hill, 1976.

Tocmai această rețea densă de interconexiuni, această *structură* reprezintă acel element de distincție ce conferă valoare de entitate sistemului dat, proprietăți și funcții proprii, calități diferite de cele ale componentelor care îl alcătuiesc, influențînd puternic funcționalitatea lui. De acest ansamblu de componente ce intră în acțiune și de relațiile de reciprocitate dintre ele depind stabilitatea sau instabilitatea, echilibrul sau dezechilibrul sistemului dat, adică acea raportare optimală sau neoptimală, a activităților de predare și învățare, la obiectivele urmărite, proprii celor trei niveluri — cognitiv, afectiv și psihomotor.

Mai presus însă de acest complex de conexiuni dialectice, intervine și un alt element definitoriu oricărei realități instructiv-educative și anume ceea ce se numește *conexiune inversă*. Este vorba de un tip aparte de interacțiune, de fapt o retroacțiune, ce acționează, deopotrivă, asupra rezultatelor și proceselor învățării și predării.

3. **Cum acționează legea conexiunii inverse în procesul de învățămînt?** O posibilă explicație pornește de la ideea potrivit căreia toate aceste numeroase interacțiuni mai sus amintite și care definesc, de fapt, procesul de învățămînt evoluează sau tind să evolueze în direcția atingerii unui scop comun, a obținerii unor rezultate scontate. Este o evoluție care poate să marcheze însă pozitiv sau negativ rezultatele concrete înregistrate pe parcurs sau în final, ca și procesele care stau la baza obținerii lor. De aici, posibilitatea și necesitatea determinării depărtărilor dintre o valoare sau stadiu așteptate și o valoare sau stadiu atinse[3]; dintre rezultatele dorite și rezultatele reale; dintre procesele instruirii și rezultatele instruirii.

O asemenea posibilitate, oferită de mersul firesc al instruirii, poate constitui un moment al activității didactice în cursul căreia profesorul „evaluează" forma în care un elev sau o clasă de elevi au reținut și asimilat „conținutul" unei lecții sub diferitele lui aspecte.

Dar, asemenea determinări ale variațiilor apropieri-depărtări pot lua și caracterul unui control continuu, extins concomitent asupra rezultatelor și proceselor.

În acest sens se utilizează variate procedee de diagnosticare (probe, interogații etc.) care permit să se afle dacă și cum unele rezultate au fost atinse, care furnizează informații apte să indice gradul în care rezultatele deviază sau nu de la obiectivele stabilite sau de la comportamentele dorite, de la normele de desfășurare a procesului etc. Și aceasta nu ca simplă verificare și apreciere — prin calificative a performanțelor dovedite —, ci ca bază a unei eventuale reîntoarceri și refaceri a acțiunii inițiale în funcție de cunoașterea efectelor ei; a unei eventuale reveniri și refaceri a performanțelor inițiale în funcție de informația primită despre ele.

Conexiunea inversă desemnează tocmai acest *efect de reîntoarcere*. Așa după cum un termostat înregistrează rezultatele operației sale, le compară cu cele ale instrucțiunilor originale și își adaptează în consecință operațiile ulterioare, tot așa, în multe faze ale procesului de învățămînt subiecții acestuia — profesori și elevi — pot să-și adapteze performanțele și procesele în funcție de „conexiunea inversă" sau de informația asupra rezultatelor sau performanței anterioare[4].

Astfel, informațiile inverse receptate de elevi despre efectele propriei lor acțiuni sînt utilizate de ei pentru a-și adapta și dezvolta potențialul de învățare la maximum și din toate punctele de vedere — cognitiv, afectiv și comportamental — potrivit sarcinilor de învățare, pentru a-și încorda eforturile corespunzător cerințelor impuse de obiectivele date. Așa cum arată unele cercetări, instruirea care cere elevului să demonstreze însușirea deplină a fiecărei cunoștințe sau priceperi preliminare înainte de a-i permite să avanseze în învățare, se dovedește mai eficientă decît instruirea care-i permite să progreseze fără a fi controlat[5].

În mod oarecum similar, informațiile suplimentare, rapide și sigure reținute de profesor fac realizabile operații de confirmare și stimulare a învățării, de infirmare și corectare a greșelilor sesizate, de depistare și depășire a dificultăților ivite, de reajustare și ameliorare din mers a proceselor provocate. Cu alte cuvinte, informațiile inverse îi permit acestuia să afle ceea ce el trebuie să facă în continuare: să adopte noi decizii și moduri suplimentare și corective; să-și modifice, dacă este cazul, strategiile aplicate etc., să vină cu noi intervenții, revizii și ajustări, inovații spontane, de retușare a produsului și proceselor etc. de natură să asigure o participare mai activă din partea elevilor și, în ultimă analiză, un nivel ridicat de învățare pentru majoritatea lor.

El poate și trebuie, de exemplu, să regleze cunoștințele ce le predă în raport cu potențialul celor cu care lucrează, cu puterea lor de înțelegere, cu nivelul capacităților și deprinderilor de bază pe care aceștia le posedă. Cum predarea poate să solicite, să suprasolicite sau să subsolicite eforturile elevilor, sarcina conexiunii inverse este, în cazul acesta, de a tempera ceea ce este suprasolicitare sau de a amplifica ceea ce este subsolicitare.

Îndeplinind asemenea operații, profesorul nu face altceva decît întreține, ca să spunem așa, un „dialog" continuu, cu reajustări adecvate, cu sistemul de instruire în care se vede implicat, neutralizînd efectele negative ale uneia sau mai multor variabile independente asupra variabilelor dependente.

[3] *Les théories de l'action*, Hachette, Paris, 1972.

[4] Neil, Postman, *Enseigner c'est resister*, Paris, Le Centurion, 1981.

[5] T. h. R. Guskey, *Mastery learning: applying the theory*, in: Theory into practices, Columbus, vol. 19, nr. 2, 1980.

Cert este că fără o informație inversă nu se pot întrevedea mijloacele necesare de rectificare a erorilor, de detectare a dificultăților, de ameliorare a proceselor etc. Așa-numitele „bucle de retur" nu sînt, deci, altceva decît „bucle de informații" la care se asociază în mod obligatoriu anumite operații care extind enorm de mult posibilitățile profesorului de intervenție spontană, creativă, în conducerea procesului de învățămînt. Fluxul de informații inverse vine astfel în sprijinul menținerii sistemului de instruire pe linia realizării optime a obiectivelor urmărite, a asigurării unui progres real al învățării. În situații de stabilitate a sistemului, informația inversă este destinată menținerii constante a unui echilibru optim, tot așa după cum în situații de instabilitate ea îndeamnă la intervenții corective și ameliorative, de refacere a stabilității echilibrului. O asemenea echilibrare poate fi interpretată ca o *intervenție finalizată*[6] de *reorganizare a activităților de predare-învățare*. Mai exact „gradul de realizare a scopului — ca informație inversă servește la reorganizarea acțiunii viitoare[7]. *Conexiunea inversă devine* astfel un act de *reglare sau autoreglare* a sistemului dat, a procesualității. Am putea spune, citîndu-l pe G. Mialaret, că avem de-a face aici cu o *reglare a cauzei prin efectul obținut*[8]. Realitatea instructiv-educativă — subliniază J. Piaget, 1967 — implică și ea, ca oricare altă realitate vitală fundamentală, dezechilibrări și un dinamism constant de echilibrări, deci este și ea construită din procese continue de reglare și autoreglare pe bază de feed-back.

Din punct de vedere metodologic se pot distinge două forme sub care poate fi efectuat acest proces de reglare și autoreglare (după cele două tipuri de retroacțiune) și anume:

— există o *reglare (autoreglare) complexă* ce presupune o *retroacțiune pozitivă* în care caz informația inversă sugerează o schimbare a experienței (acțiunii) date, imaginarea unor noi soluții, o modificare a comportamentului determină o depășire a stării existente a sistemului, o înnoire sau inovare a acesteia, o dezvoltare spre o formă nouă, superioară (specifică sistemului deschis) și

— o *reglare (autoreglare) simplă* — care are în vedere o *retroactiune negativă*, de echilibrare funcțională a sistemului prin îndepărtarea disfuncționalităților, diminuarea depărtărilor ce se ivesc între efectele reale și efectele dorite, corectarea perturbațiilor etc., ceea ce înseamnă continue reajustări, adaptări, ameliorări în raport de ceea ce trebuie învățat, de rezultatele atinse, de procedurile aplicate, de proiectul dat, accentul punîndu-se pe dezvoltarea potențialului elevilor în funcție de pretențiile proiectului respectiv (caracteristici ale sistemului închis).

De asemenea, în funcție de sursa de proveniență a semnalelor, se poate recurge la o *conexiune inversă internă*, ce vine din partea *subiectului* (elevului) sau este generată de logica internă a materialului de studiat, ori la o *conexiune externă* ce provine din partea profesorului pe calea diferitelor indicații, a aprobării și dezaprobării etc.

În toate cazurile amintite, conexiunea inversă se impune ca un tip de interacțiune circulară între subiect și acțiunea sa (între elev și învățare, profesor și predare) ce tinde spre atingerea unei culmi, aceea a „obiectivelor" de realizat; ea apare ca un veritabil (mecanism de „control" al unui proces constructiv de reîntoarceri și refaceri succesive cu mers de spirală, în ascensiune, pînă la atingerea obiectivelor dorite[9].

4. **Triplul rol al conexiunii inverse.** Raportată la actul de conducere a procesului de învățămînt intervenția conexiunii inverse vizează cele trei momente importante ale acestuia și anume:

— cel de *comandă sau dirijare continuă* — adică de *direcționare a transformărilor dorite* în conformitate cu cerințele sintetic exprimate în obiectivele propuse, de orientare a conduitei ulterioare. Prin intermediul reintroducerii în sistem a „informației de ieșire" (a informației despre rezultate) este menținută funcționalitatea acestuia pe traiectoria atingerii maxime a obiectivelor avute în vedere, a eficacității și eficienței așteptate în final;

— *de control* — sugerînd un ansamblu de operații menite să țină sub observație (supraveghere) sistematică și cu regularitate evoluția proceselor de predare-învățare în direcția atingerii obiectivelor fixate, decelînd eventualele disfuncționalități și discrepanțe urmate de reajustări și corecții cuvenite. Menținerea unui control asupra rezultatelor și proceselor favorizează utilizarea într-o formă mai eficientă a resurselor disponibile, o reglare și autoreglare din mers a procesului de învățămînt ca o posibilitate certă de creștere a randamentului acestuia;

— *de ameliorare* — venind în sprijinul schimbărilor directe și indirecte pe baza unor încercări spontane de inovație, de depășire a concepției sau modului concret de organizare a procesului de învățămînt etc.

[6] André Quellet, *L'évaluation créative*, P.U. Quebec, 1983, p. 116.
[7] Ibidem, p. 46—47.
[8] G. Mialaret (sous la direction), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.
[9] — *Pédagogie de l'enseignement superieur. Innovation dans la programme et dans le processus d'enseignement*, vol. I—II, Belgium, Louvain-Neuve, 1976, p. 600.

5. **Funcții și efecte.** Intervenția activă a conexiunii inverse într-o situație de învățare se exprimă în varietatea de funcții ce le îndeplinește și în multitudinea de efecte cognitive, motivaționale și comportamentale ce le provoacă. În afara unei prioritare funcții, ca aceea de *diagnosticare, informativ-evaluativă*, cu numeroasele ei tehnici de solicitare și testare, de răspunsuri și reacție sînt de evidențiat:

— *funcția de confirmare sau de întărire imediată a rezultatelor pozitive și de intensificare a învățării*, ceea ce vrea să arate că o cunoaștere imediată a rezultatelor, realizarea înțelegerii, confirmarea semnificațiilor și asociațiilor corespunzătoare, aflarea succesului sau eșecului, aprecierile pozitive, încurajatoare etc. se constituie în stimuli intrinseci și extrinseci ai învățării de natură să faciliteze învățarea, să consolideze cele învățate întărind încrederea în sine, să fortifice perseverența învățării, să compenseze eforturile suplimentare, să influențeze sau să modifice, în sens pozitiv, comportamentul învățării etc. cum confirmă o serie de cercetări actuale ca cele inițiate de Ausubel, Skinner, Green, Baal ș.a.;

— *funcția de semnalare (identificare) și depășire a unor dificultăți*, în sensul indicării punctelor slabe ale învățării, a momentelor dificile, a naturii și cauzelor dificultăților ivite, fie ele de factură obiectiv-logică (volum, grad de abstractizare etc.), ori de ordin psihologic, subiectiv (putere de înțelegere, capacitate de memorizare, greutate în dobîndirea unor îndemînări etc.), dar și al sugerării unor măsuri adecvate de învingere a acestora, de sprijin al elevilor aflați în dificultate, prin tratament diferențiat și ajutor individualizat, activități suplimentare, activități repetate, apel la materiale ajutătoare, explicații suplimentare, demonstrații intuitive, analogii etc.;

— *funcția de depistare și corectare a erorilor*. Cum învățarea este un act în permanență susceptibil de greșeli și de corectare a greșelilor, conexiunea inversă poate să orienteze eforturile către acțiuni corective, spre un tratament de remediere, spre o pedagogie curativă. În raport de momentul și locul în care cel care învață primește informațiile, cunoașterea rezultatelor poate fi folosită ca mijloc de detectare la timp și de corectare a greșelilor, atît a celor de învățare, cît și a celor de predare, de clarificare a confuziilor, de evitare a posibilei repetări a unor erori, de neutralizare a efectelor negative generate de unele variabile etc. În mod justificat se consideră că este incomparabil mai ușor a fi corectate micile greșeli, după scurte secvențe sau intervaluri de învățare, decît erorile acumulate la sfîrșitul unei unități mai mari de învățare, parcurse în perioade mai lungi de timp;

— *funcția de prevenire*. Dacă admitem că o greșeală atrage după sine alte greșeli, nu mai puțin poate fi adevărat și faptul că în măsura în care conexiunea inversă ajută la stingerea unor greșeli, ea contribuie la închiderea izvorului greșelilor de mîine, la prevenirea apariției altor greșeli, la preîntîmpinarea „necesității unei dezvățări costisitoare"[10];

— *funcția de ameliorare și inovație* derivă din faptul că sistemele de instruire prin definiție au caracter dinamic, continuu perfecționabil. Această continuă ameliorare se realizează și prin intermediul conexiunii inverse care poate să valideze sau să infirme, integral sau parțial, modul de lucru cu elevii. Atunci cînd rezultatele se află sub o anumită limită admisă, ea poate să sugereze schimbări directe și imediate de adus actului de predare-învățare, să încurajeze încercări spontane de ameliorare sau chiar de inovație, să indice direcții de efort în vederea utilizării mai eficace și eficiente a resurselor avute la îndemînă (metode, mijloace, timp etc.);

— *funcția stimulatorie, de motivare a învățării*. Exercitarea funcțiilor anterior prezentate conferă implicit o mare valoare stimulativă conexiunii inverse. Cînd elevul știe, de exemplu, ce a reușit, motivația pentru treapta imediat următoare devine mai puternică decît atunci cînd nu cunoaște nimic sau află abia mai tîrziu rezultatele. Tot așa, cunoscînd ceea ce nu stăpînește suficient, elevul devine mai capabil să-și concentreze selectiv atenția și efortul asupra acelor aspecte, să-și intensifice din proprie inițiativă activitatea.

6. Multe aspecte țin de **metodologia valorificării** cu maximă eficiență a conexiunii inverse în învățămînt, ceea ce cere multă flexibilitate și putere de adaptare din partea cadrului didactic, ingeniozitate și promptitudine în determinarea condițiilor optime de timp, loc, volum, succesiune, formă de prezentare a informației (de întărire, de corecție, de ameliorare etc.) și mod de combinare și particularizare a diferitelor tehnici specifice. Așa cum remarcă J. Brunner, orice cunoaștere a rezultatelor învățării „...este utilă sau nu, în funcție de momentul și locul în care cel care învață primește informațiile corective, de condițiile în care pot fi folosite aceste informații (chiar dacă presupunem că timpul și locul primirii au fost bine alese), precum și de forma în care sînt primite informațiile corective"[11].

---

[10] D.P. Ausubel, F.G. Robinson, *Învățarea în școală, O introducere în psihologia pedagogică* (trad.) E.D.P., 1981.

[11] J. Brunner, *Pentru o teorie a instruirii* (trad.) E.D.P., 1970, p. 65.

Jocurile de simulare. Elemente de metodologia utilizării lor în instruirea şcolară

Lector univ. dr. IOAN NEACŞU
Universitatea din Bucureşti

ÎNVĂŢAREA JOCULUI SIMULAT, instruirea şi studiul prin jocul simulat, iată trei sintagme ce pătrund tot mai adînc în universul tehnologiilor educaţionale moderne. Legat de ele, două idei par să stăpînească concepţia vizînd implementarea lor în practica instruirii. Prima are ca nucleu enunţul conform căruia importantă este economia resurselor umane algoritmizabile transferate tehnologiilor informatice concomitent cu introducerea strategiilor de potenţare a universului creativ al elevilor. Cea de-a doua, mai largă, vizează opinia conform căreia un sistem de instruire bazat pe strategia jocurilor simulative, inclusiv pe calculator, va pătrunde în şcoli în măsura în care îi va convinge pe beneficiarii direcţi — elevi, dar şi profesori — de ideea că el poate fi utilizat ori de cîte ori le este mai uşor şi mai simplu să dispună de el decît să nu dispună de el.

1. EXISTĂ ÎNCĂ DIFICULTĂŢI. Se ştie că jocul ajută la instruire. Această problemă a fost şi este încă cel mai mult studiată în instituţiile preşcolare, unde importanţa jocului a fost recunoscută de către toţi agenţii interesaţi. După cum remarca M. Montaigne „... Jocurile copiilor nu sînt deloc jocuri şi este mai corect ca ele să fie considerate ca cea mai importantă şi profundă preocupare a acestei vîrste".

Fără motive deosebite, se obişnuia şi încă se mai consideră că odată cu vîrsta scade utilitatea jocului. Poate tocmai de aceea instruirea din şcoală şi, în special, cea din şcoala superioară este foarte mult îndepărtată de jocuri, exceptînd, desigur, situaţia celor sportive!

Dar limbajele calculatorului? O istorioară scurtă circulă în lumea specialiştilor. O dăm mai jos, socotind-o instructivă. Dacă acum 100 de ani o caligrafie bună mărea vizibil şansele unui tînăr de a căpăta serviciu într-un birou, iar puţinii posesori fericiţi ai unui scris caligrafic puteau în general să nu se teamă pentru cariera lor în acest domeniu, de la inventarea maşinilor de scris fenomenul a dispărut. Ne aşteaptă oare o eră nouă, anume a celor ce ştiu să scrie bine şi frumos limbajele artificiale? Alfabetizarea computerizată va imprima oare un curs puternic şi autentic experienţelor de instruire şi învăţare? Desigur, dar o asemenea alfabetizare va fi mai uşoară dacă vom începe cu jocul. Jocul cu calculatorul sau, cu un termen pe care-l socotim mai adecvat, jocul didactic simulat pe calculator (J.D.S.C.).

Didactica jocurilor simulate, componentă a tehnologiei instruirii asistate de calculator*, este pe cale de a se constitui, să sperăm însă că fără a cădea într-o agresivă pedagogizare matematizată a jocului ca strategie de instruire. Jocul sau jocurile de simulare sînt concepute şi recomandate ca metode de explorare şi de formare educaţională. Esenţială este aici simularea unei situaţii (conflictuală, cooperantă, decizională, problematizantă) în conformitate cu care participanţii se înscriu într-un cadru cognitiv sau de acţiune ce implică interpretare de roluri specifice pentru a se ajunge la realizarea unor obiective prestabilite sau a unora doar anticipate. Din categoria mare a jocurilor simulative cea mai cunoscută subcategorie o reprezintă cele definite prin noţiunea de *jocuri cu rol* (role playing).

Extensia jocurilor simulative în planul instruirii şi învăţării pe calculator a adus mai rar în discuţie conceptul de *model de joc simulat*. Căutările însă au fost încununate de succes, listele inventar conţinînd variate tipologii. Să menţionăm, aici, doar cîteva: jocuri cu roluri funcţionale, jocuri de roluri structurale, de decizie, de previziune, de competiţie, strategice, cu inversări de roluri, de întreprindere, de gestiune economică, de negociere în relaţiile umane, de scenarii, de incidente critice şi altele[1].

Dintre cele sus-menţionate, relativ frecvent abordate din perspectiva instruirii sînt jocurile cu roluri, pe bună dreptate apreciate ca „o parte componentă importantă a jocurilor simulate" [2].

Principala problemă psihopedagogică a utilizării jocurilor simulate în practica educaţională o putem situa la nivelul mult controversatei cerinţe a optimizării şi accelerării instruirii în perspectiva unui viitor anticipat a fi mai tehnicizat, mai informatizat, mai solicitant în planul cunoaşterii şi acţiunii eficiente.

Dar, de aici, decurg cel puţin trei probleme. **Prima problemă** este legată de măsura în care jocul simulat reuşeşte în educaţie să păstreze măsura necesară introducerii elevilor în sfera *adevăratelor semnificaţii ale lumii, deci a valorilor.*

*A se vedea dezbaterile ce au avut loc în cadrul unor substanţiale reuniuni ştiinţifice iniţiate de Academia de Ştiinţe Sociale şi Politice, intervenţiile şi mesele rotunde reflectate în conţinutul lucid şi pertinent al studiilor din „Revista de pedagogie" în anii 1985-1986.

Invocînd această exigență exprimăm și punctul de vedere conform căruia aici s-ar situa unul din punctele nodale, critice ale jocurilor didactice simulative, anume acela că *înțelegerea adevăratelor valori* iese oarecum din schema performanțelor algoritmizabile mult așteptate. *Algoritmul înțelegerii* într-un joc simulat nu este scris și șansa de a fi apropiat comportamentului umanist-valorizator al elevului fără intervenția unei bogate sfere de conotații și contexte este, credem, mică. Afirmăm aceasta întrucît în teoria informației, deci și în instruirea asistată de calculator (IAC), contextul este socotit un factor redundant, perturbator și inductor de distorsii subiective. Or, tocmai jocul, credem noi, poate ameliora această reală primejdie: înlăturarea contextului valorizator ca sursă pivot în procesele de învățare inteligentă, formativă sau cu înțelesuri. Mai mult, valențele și funcțiile anticipative pe care le conține jocul simulat înseamnă și economisire de experiență trecută. În virtutea unei asemenea funcții, axiomatizarea devine complementară euristicului. Aceasta înseamnă însă și o primă cerință pentru jocurile didactice simulative: *să dispună de reguli și simboluri cu înțeles și cu valoare*. Adică, prin joc subiectul să-și poată exprima preferințele, să efectueze alegeri, deci să asimileze sau să exerseze mecanisme ce intră în universul gramaticilor generative și adaptabile. Să se deschidă deci *universului „ghicirii"* bazat însă pe o informare solidă, pe emiterea de ipoteze, precum și pe procedeele de conjecturare (aparențe, supoziții ș.a.), *cu efecte asupra comportamentelor* explorativ-investigative specifice informării și documentării moderne.

A doua problemă vizează întrebarea: în ce măsură jocul simulat se apropie de logica disciplinelor greu formalizabile, în speță a celor socio-umane? Putem aprecia, fără a forța lucrurile, că strategia jocului, a jocului simulat în speță, poate ameliora o asemenea îndoială, în sensul că va permite salvarea fenomenelor vieții sociale de aparența lor familiară și rapida înțelegere prin *mecanismul analogiei*. Jocul seamănă aici cu modelul matematic, fiind o reprezentare artificială, dar o reprezentare puternică a realității care poate încorpora proprietățile formale ale fenomenelor.

Cea de-a treia problemă ia forma întrebării: poate jocul simulat ca strategie de instruire și învățare să păstreze, conform condiției sale acționale, determinările jocului clasic: corespondență liberă și individuală a elevului cu situația de joc, spontaneitatea originală, sentimentul de plăcere generat de desfășurarea acțiunii ludice? Sau, date fiind noile determinări ale instruirii (limbaj, situație, mediu nou, mașină ș.a.), apar fenomene de oboseală psihică, sentimentul de împovărare, ba chiar o provocare motivațională ce suscită o opoziție energică, precum și tendința de a i se sustrage? Așadar, încă destule dificultăți...

2... DAR ȘI MULTE PROMISIUNI. Răspunsurile la cele trei probleme și la multe altele apărute sau ce vor apărea în continuare trebuie bine cumpănite. Experiențe pertinente ne determină să apreciem că jocul, îndeosebi cel cu roluri și care în esență este și simulat, are efecte benefice asupra calității procesului de instruire, precum și asupra personalității cadrelor didactice și elevilor. Oferim în cele ce urmează cîteva dintre aceste avantaje / calități [3]:

- dezvoltă fantezia și odată cu ea spontaneitatea; odată cu fantezia se pregătesc și premisele *gîndirii divergente*, iar *în gîndirea divergentă* sînt incluse și condițiile creativității (varietatea rezolvării, bogăția asociațiilor, fluiditatea, originalitatea soluțiilor etc.);
- dezvoltă funcțiile perceptive — perceperea și înțelegerea cunoștințelor, învățarea raporturilor și structurilor, întrezărirea posibilităților de rezolvare și planificare a pașilor spre rezolvare;
- dezvoltă memoria vizuală, în special memoria pentru raporturile spațio-temporale, precum și cea pentru numere sau combinații de numere și simboluri;
- favorizează apariția unor atitudini prosociale — atitudinea de receptivitate față de o situație problematică nouă, față de noi parteneri, inclusiv față de calculator, stări de interes *și motivație în efectuarea/rezolvarea* prin alte limbaje a unor exerciții și situații;
- dezvoltă raporturi calificate și competențe noi de învățare și abordare a unui domeniu prin noi soluții, altele decît cele strict lingvistice, liniare sau chiar metaforice;
- facilitează transferul unor stări conflictuale intersubiective (între parteneri sau între o cerință comportamentală și comportamentul de răspuns obiectivat) în stări conflictuale intrasubiective (ce au loc între o dorință, un interes și efortul depus în găsirea unei soluții);
- facilitează deplasarea accentului recompensator extern, punitiv și conjunctural spre situații automotivatoare, recompensatoare sau sancționabile prin însuși conținutul lor modelator;
- armonizează resursele profesorului cu cele ale elevului și ale ordinatorului, astfel încît jocul simulat va utiliza o didactică specială fără a se socoti universală, indiferent dacă „ia forma sau conținutul învățămîntului programat, al modelării tutoriale, al exercițiilor pe ordinator, al modelelor dialogate sau al modelelor simulative pentru orice disciplină"[4].

3. PENTRU O METODOLOGIE OPERAȚIONALĂ. Din perspectivă metodologică, prima chestiune în discuție este cea a finalităților educaționale ce vor fi satisfăcute ca rezultat al utilizării strategiei jocurilor simulate. Esențializînd experiențele [5] de pînă acum, am putea socoti prioritare următoarele: dezvoltarea deprinderilor de a construi limbaje scrise sau orale prin clarificarea și exprimarea ideilor privitoare la problemele prezentate; dezvoltarea deprinderilor de acțiune cooperatoare în grup cu sarcini divizate, dar cu obiective

comune; practicarea individuală a luării deciziilor și rezolvarea de probleme prin aceleași soluții, dar prin limbaje diferite; explorarea de situații care sînt fezabile la abordări directe sau cu surpriză, dar necontrolabile imediat; explorarea unor roluri în situații controlate și/sau construirea unor răspunsuri/soluții la roluri jucate de alții; exersarea unor capacități formativ-evaluative cu privire la situații particulare, fără a suferi direct consecințele unui eșec; asigurarea unei marje mai mari de securitate afectivă, oferind în unele cazuri alternative pentru a compensa fragilitatea proceselor psihice și, pe de alta, „îi regîndește strategiile și-l formează pe elev mai serios în termenii reușitei sociale"[6]; exersarea unor abilități de negociere în relații interpersonale, la nivel primar netensionate afectiv (exersări la rece); învățarea unor moduri specifice de a gîndi eficient despre evenimentele personale, de a vedea mai detașat factorii implicați în opțiune, de a iniția acte de gîndire proprii, de a anticipa și lua în considerare consecințele reale, precum și de a dezvolta capacități de răspuns autodirecționat la acestea.

Se poate oare vorbi de o schemă-cadru operațională în metodologia introducerii jocurilor didactice simulate? Răspunsul este parțial pozitiv. Fără a avea pretenția avansării unui algoritm, ci numai a unor modele deschise și secvențiale de tipul operațiilor, unele alternative, altele simultane, propunem în cele ce urmează *două variante posibile*.

Modelul A cuprinde următoarele secvențe-cadru:

a) Pregătirea elevilor pentru prezentarea situației problemă sau a problemei ce constituie nucleul jocului simulativ.

b) Prezentarea situației problemă, a regulilor și a simbolurilor ei principale.

c) Identificarea prin discuții și analize colective a elementelor, modulelor și relațiilor care pot fi supuse procesului de abordare simulativă.

d) Proiectarea în alternative a problemei fie în grup, fie individual, sub forma subproblemelor modulelor sau a problemelor părți.

e) Implementarea propriu-zisă a jocului didactic simulat, fie cu asistența, fie fără asistența cadrului didactic specializat.

f) Discutarea soluțiilor găsite și a consecințelor acestora pentru procesul instruirii la subiectul, tema sau domeniul respectiv.

g) Explorarea alternativelor prin joc simulat convergent sau divergent în funcție de natura situației sau sarcinii de instruire, învățare și evaluare.

h) Transferul posibil al structurii jocului simulat în domenii apropiate, prin abordări sistemice, intradisciplinare și chiar interdisciplinare.

Modelul B cuprinde în mod special recomandări metodice pentru realizarea unor programe de instruire cu caracter personal aplicabile și în proiectarea jocurilor pe calculator. Structura lui cuprinde următorii pași [7]:

Pasul 1: prezentarea jocului ce trebuie simulat pe calculator, a regulilor și parametrilor ce trebuie respectați (text, relații, figuri etc.)

Pasul 2: prezentarea unui breviar (instructaj scurt) de proiectare pe simulator, precum și a utilizării aparatului tehnic (hardware).

Pasul 3: realizarea modelului matematic al jocului în baza formulelor de calcul, ținînd seama de particularitățile de limbaj și posibilitățile tehnice ale calculatorului.

Pasul 4: redactarea programului (software) pe baza tabelului de date în care se introduc parametrii de bază.

Pasul 5: testarea programului pe cazuri tipice și particulare în măsura în care programul poate răspunde la exigențele cerute.

Pasul 6: consemnarea fidelă a tuturor intervențiilor ce se fac pe programul-cadru.

Pasul 7: rularea programului jocului didactic și ameliorarea lui.

4. UNIVERSUL INFORMATICII — O RESURSĂ NELIMITATĂ? Prezentarea celor două modele, unul mai sensibil la nevoile practicii instruirii curente, celălalt mai apropiat de valorile tehnicii, pune în fața celor ce pledăm pentru o rațională utilizare a jocurilor simulative probleme cum sînt: cînd să se înceapă? cum să se înceapă? ce să se aibă în vedere prioritar: algoritmul (limbajul tehnic) sau euristica (limbajul creativ)? cum se analizează și se organizează o sarcină de instruire în termenii logisticii programabile? ș.a.

La prima întrebare, cînd să se înceapă, răspunsul, deși contestat, este concentrat în cele mai multe opțiuni la preșcolaritate. La a doua întrebare, cum să se înceapă, răspunsul este unanim: prin joc. Un argument „în favoare" îl găsim într-o publicație UNESCO (Informations UNESCO), unde specialistul argentinian Raul Dorfman propune un model cu șanse mari de difuzie bazat pe jocuri tradiționale.

Decupăm cîteva idei cu valoare de exemplificare. Pornind de la strategia jocurilor tradiționale în concepția autorului, elevii vor fi inițiați cu plăcere, în teorie ca și în practică, în sistemul de modele, simboluri, expresii și logici ale informaticii, inclusiv în procesul de funcționare a calculatorului. Datorită caracterului de joc, exercițiul-joc are o încărcătură motivațională naturală. În acest fel valorile cognitive și simulative de tip logic binar cum ar fi „și"/„sau", „dacă"/„atunci", noțiuni ca cele de *flux* sau *absență a fluxului* vor rezulta din analiza unor situații simulative cum ar fi debit de apă/robinete, mașini/lumini de semafor, lămpi/întrerupătoare, mașină/intrare în garaj în funcție de cum poarta este închisă/deschisă; sau intrarea în casă pentru logica valorii lui „și" (introduc cheia în broască, deschid ușa) sau pentru valoarea lui „sau" (pentru a citi aleg o carte, o revistă sau altceva; pentru a merge după cumpărături merg pe jos, sau cu bicicleta, sau cu mașina, sau cu tramvaiul etc.).

Înțelegerea acestor modele este mai simplă pentru că punctul de pornire (modulul de por-

nire) este mai perceptiv, mai analitic, orientînd gîndirea copilului spre o anume formă de raționament, spre o anume interpretare a realității, spre o familiarizare cu caracteristicile sistemice ale lumii înconjurătoare.

Jocul simulativ, inclusiv cel realizat pe calculator, se constituie într-un mijloc flexibil de autoinstruire, de protecție împotriva unor greșeli de tip experiență directă, amplificînd posibilitățile naturale ale rațiunii umane. Calculatorul devine astfel „prima sculă individuală din istorie", care permite să se mărească vizibil eficiența muncii intelectuale, un instrument care permite nu numai conservarea culturii, dar și transformarea ei [8] sau, cu alte cuvinte, mașina care ne invită să lucrăm la ea jucîndu-ne. Un joc creat pentru care însă este necesar mai întîi să provocăm dorința de a-l înțelege și de a înțelege ce este asta pentru a începe apoi să creăm absolvindu-i pe mulți de a încerca răspunsuri la întrebarea: pentru ce și de ce este necesar acest lucru? Jocul simulativ, rulat sau nu pe calculator, poate fi sau poate deveni o unealtă în mîna educatorilor, o trambulină pentru creatori. În fața revoluției electronice contemporane nu există decît o singură alternativă: ori învățăm să stăpînim și să controlăm tehnologia, ori ne lăsăm controlați de ea. Pentru aceasta însă „copiii de azi nu trebuie să învețe mîine numai demodatele *Fortran* sau *Basic*, ceea ce le-ar toci reflexele și le-ar încărca inutil creierul, ci și analiza funcțională, limbajele naturale, limbajele muzicii, picturii ș.a. care i-ar putea ajuta să elaboreze sistemele expert ale calculatoarelor din generația a 5-a... Reînarmarea culturală trebuie să însoțească, să întovărășească însușirea informaticii"[9].

Și nu trebuie uitat: mai întîi elevii trebuie învățați abc-ul oricărei discipline de învățămînt și abc-ul disciplinei muncii, al conștiinței și conduitei umane raționale, pline de lumină, înțelegere și iubire. În acest fel își vor da întîlnire tehnologicul, logisticul (programul) și socio-culturalul uman din fiecare subiect al educației.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Cerghit, I. Neacșu, *Metodologia activității didactice*. În: Sinteze de pedagogie contemporană, vol. II, Didactica, E.D.P., București, 1982.
2. K.L. Fowler, *Simulation Games: A survery of the Literature: Games and Role-Playing in a Simulated Environment, Curriculum and Research Branch*, Education Departement of Victoria, 1974.
3. *** *Education et informatique. Jeux et didacticiels ludiques*, nr. 23, 1985.
4. J.Hebenstreit, *Des ordinateurs dans les lycées. Constatation et question*, în: W. Lawlor, Ed. Polak, H. Stutt, *Application de l'ordinateur en éducation. Les Défes du Changement*, Montreal, Quebec, 1984.
5. L. Murihead, *Role – playing and problem-solving in the primary school. Curriculum and Research Branch*, Education Departement of Victoria, 1974.
6. P. Ferran, Fr. Mariet, L. Porcher, *A l'école du jeu*, Bordas, 1978.
7. N. Teianu, *Calculatoare de buzunar programabile (CBP-uri) și microcalculatoare personale (PC-uri). Metodică și secvențe optime*. În: Automatică, Management. Calculatoare, vol. 50, Editura Tehnică, București, 1985, p. 6–8.
8. G. Gromov, *Fenomenul calculatoarelor electrice personale*. În: Automatică, Management, Calculatoare, vol. 50, Editura Tehnică, București, 1985, p. 360–365.

Valențele perspectivei sistemico-psihosociale în abordarea personalității elevilor

M. ZLATE

ÎNTR-UN STUDIU ANTERIOR*, pornind de la analiza a patru perspective de abordare a personalității (atomistă, structurală, sistemică, psihosocială), concluzionam că cele două din urmă, reunite într-una singură numită sistemico-psihosocială, dispun de mari posibilități interpretativ-explicative ale clasei de elevi și personalității elevilor. În prezentul studiu ne propunem să demonstrăm aceasta prin intermediul unor cercetări empirice efectuate asupra personalității elevilor, mai ales din perspectiva manifestării acesteia în relațiile interpersonale.

Interpretînd personalitatea umană dintr-o perspectivă sistemico-psihosocială, avem în vedere modul concret, particular în care se manifestă aceasta în contextele și situațiile interpersonale și de grup. Ne interesează în egală măsură: *personalitatea reală*, așa cum este în străfundurile sale, în structurile, laturile și aspectele sale latente, ascunse; *personalitatea autoatribuită*, cea pe care individul în cauză crede, dorește sau și-o imaginează că o deține; *personalitatea percepută de alții*, deci personalitatea așa cum este ea văzută de ceilalți sau cum credem noi că este interpretată; *personalitatea altora percepută de noi*; care se instituie într-un veritabil mecanism reglator al conduitelor interpersonale. Toate acestea își găsesc expresia deplină în *personalitatea manifestată, obiectivată* în comportamentele individuale, interpersonale și de

* „Revista de pedagogie" nr. 8/1986.

grup. „Exteriorizarea" personalității într-o formă sau alta comportamentală este condiționată atît de factori obiectivi-situaționali (particularitățile situației sociale concrete, statutele și rolurile persoanelor cu care venim în contact, scopul interacțiunii etc.), cît și de factori subiectivi, personali și psihosociali (dorințe, așteptări, motivații, scopuri intime etc.). În procesul interacțiunii concrete dintre indivizi, două elemente au o importanță covîrșitoare: pe de o parte, comportamentul în expresia sa nudă, deci așa cum se exteriorizează el, indiferent de motivațiile care îi stau la bază; pe de altă parte, sistemul de imagini pe care partenerii și-l formează unii despre alții.

Sîntem tentați să considerăm că sistemele de imagini au o importanță chiar mai mare decît comportamentul manifest în sine. Cel mai adeseori o persoană se comportă nu atît în funcție de trăsăturile sale reale de personalitate, cît mai ales conform celor pe care crede că le deține sau celor care sînt dorite și așteptate de alții. Un elev care consideră despre sine că este inteligent și că alții au aceeași părere despre el, va face eforturi deosebite pentru a se comporta ca atare, chiar dacă nivelul său de inteligență real (măsurat prin teste) este mediu. De asemenea, o persoană este apreciată și judecată nu atît după felul cum se manifestă comportamental, cît îndeosebi după intențiile atribuite comportamentului său de către ceilalți, după imaginile pe care aceștia le au despre persoana în cauză.

Sistemele de imagini ale partenerilor se diferențiază între ele după *valoarea* și după *stabilitatea* lor. Astfel, există imagini pozitive (bune, favorabile) sau negative (proaste, nefavorabile) despre sine și despre alții. De asemenea, există imagini durabile, trainice, formate în timp, ca urmare a unor contacte îndelungate, dar și imagini fluctuante, extrem de mobile și dinamice, datorate îndeosebi unor situații de moment și care produc, de altfel, o „psihologie de moment". Acestea din urmă pot dispărea după consumarea momentului sau, dimpotrivă, se pot adînci și transforma în sisteme dominante, durabile. Funcționarea relațiilor interpersonale depinde nu numai de punerea în disponibilitate a unuia sau altuia dintre aceste sisteme de imagini existente, ci și de natura combinațiilor dintre ele.

De exemplu, dacă se combină sistemul pozitiv de imagini al lui *A* în raport cu sine și cu *B*, cu sistemul pozitiv de imagini al lui *B* în raport cu sine și cu *A*, atunci între cele două persoane vor exista relații de totală compatibilitate. Dacă, însă, se combină sistemul de imagini pozitiv al lui *A* în raport cu sine și negativ în raport cu *B*, cu sistemul pozitiv al lui *B* în raport cu sine și negativ în raport cu *A*, atunci între cele două persoane se vor stabili relații de incompatibilitate. Tocmai de aceea, Sullivan, care a studiat aceste tipuri de combinații, era de părere că trebuie să vorbim nu atît de „relații interpersonale", cît de „situații interpersonale", împărțite de el în trei categorii: integrate (cînd capătă sens pentru cei doi parteneri); rezolvate (cînd partenerii se satisfac reciproc și interacțiunea lor se oprește, fie și provizoriu); dezintegrate (cînd se opresc înainte de a-și fi atins scopul) [1].

Dată fiind importanța sistemelor de imagini în funcționarea relațiilor interpersonale, ne-am propus să abordăm locul și rolul jucat de trei tipuri de imagini care intră în interacțiune unele cu altele, și anume: imaginea de sine a unui individ; imaginea fiecărui membru al grupului despre toți ceilalți în parte; imaginea întregului grup despre fiecare membru al său. Altfel spus, am încercat să surprindem ce relații există între imaginea de sine a unui elev și imaginea celorlalți (luați individual sau ca grup) despre el. Este vorba de o triplă percepție socială: *percepția în raport cu sine, percepția altuia în raport cu fiecare membru al grupului, percepția grupului referitoare la fiecare membru al său.*

Primul tip de percepție este dependent de capacitățile de autocunoaștere ale individului, de exigențele în raport cu sine, putînd fi o percepție corectă sau eronată (bazată pe supra sau subapreciere). Celelalte două tipuri de percepție sînt mult mai complexe, fiind dependente, pe de o parte, de capacitatea persoanei cunoscute de a se exterioriza comportamental, de a se „lăsa" cunoscută, pe de altă parte, de capacitatea celui care cunoaște de a înțelege, descifra, aprecia, într-un cuvînt, de a decodifica corect comportamentele manifestate de individul în cauză. Cum însă capacitățile de exteriorizare comportamentală cît și cele de percepție și apropriere a lor sînt diferite de la individ la individ, ne putem aștepta ca unul și același comportament să fie perceput diferit, uneori chiar eronat, ceea ce acordă o anumită funcționalitate relațiilor interpersonale. Dacă la aceasta adăugăm și faptul că într-un grup există mai mulți indivizi, deci mai multe imagini — asemănătoare sau diferite—vom înțelege și mai bine de ce în unele situații se creează consensul membrilor grupului asupra unui individ, iar în altele apar mari divergențe de aprecieri. Un asemenea fapt poate constitui un factor facilitator sau perturbator al relațiilor interpersonale și al rezolvării unor sarcini ale grupului.

Una dintre problemele de ordin metodologic cu care ne-am confruntat a fost aceea a găsirii unui instrument care să ne furnizeze concomitent cele trei tipuri de imagini avute în vedere. În acest scop am folosit:

— chestionarul de evaluare interpersonală (forma *A*) propus de psihosociologul american R. F. Bales[2], care conține 26 întrebări menite a surprinde șase orientări (tendințe) opuse ale manifestării personalității în grup (dominare-supunere; sociabilitate-

izolare; conservatorism-radicalism), notate cu următoarele inițiale: *U — D; P — N; F — B;*

— o variantă diagnostică proprie, inspirată de cea a lui Bales, care în locul întrebărilor presupune optarea directă pentru una sau alta dintre cele trei perechi de orientări/tendințe comportamentale opuse[3].

Și într-o variantă și în alta subiectul răspundea atît în legătură cu sine, cît și în legătură cu fiecare dintre ceilalți membri ai grupului. Prelucrarea răspunsurilor la fiecare individ în parte (după o tehnică mai complexă și laborioasă la Bales și după una mai operativă în varianta proprie)[4], furniza imaginea despre sine a subiectului concomitent cu imaginea sa despre ceilalți membri ai grupului. Prelucrarea răspunsurilor la nivelul întregului grup, prin adiționarea valorilor numerice și simbolice obținute, conducea la stabilirea unui tip final de personalitate, adică a imaginii grupului despre fiecare membru al său. De exemplu, puteau apărea unele tipuri ca: *UPB* — orientat spre sprijin emoțional și entuziasm; *U* — orientat spre putere și succes material; *UF* — orientat spre loialitate și cooperare în grup; *UNF* — orientat spre autoritate-autocrată *F* — orientat spre convingerile conservatoare ale grupului; *PF* — orientat spre iubire altruistă etc.[5]

Cele două tehnici au fost aplicate pe mai multe tipuri de grupuri sociale[6], dintre care și pe un grup școlar (35 elevi din clasa a XI-a).

Prelucrarea primară a datelor obținute ridică o serie de întrebări.

Prima întrebare: în ce măsură *imaginea* despre sine a fiecărui membru al grupului corespunde cu imaginea pe care grupul și-o formează despre individul în cauză? Fără a intra în prea multe amănunte, notăm prezența a trei situații: cea de identitate între imaginea de sine a individului și imaginea grupului despre el (de exemplu, elevul N.T. aparține atît în autoapreciere, cît și în aprecierea grupului tipului *UP* — orientat spre succes social); cea de opoziție totală între cele două tipuri de imagini (elevul C.P. apare în propria sa imagine ca aparținînd tipului *UPF* — orientat spre solidaritate și progres social, în timp ce în imaginea grupului ca aparținînd tipului *AVE* — oscilant, pluridirecțional); situația de concordanță/neconcordanță parțială, în sensul că unele dimensiuni ce intră în componența tipului final de personalitate se regăsesc parțial în imaginea celorlalți membri ai grupului (elevul Z.C. aparține în autoapreciere tipului *UPF*, iar în cea a grupului tipului *PF*, deci două dimensiuni (*P* și *F*) reapar în imaginea grupului)[7]. Prima situație este întîlnită la 10 elevi, cea de-a doua la 7, cea de-a treia la 18. În primul caz, este posibil ca între individ și grup să apară relații de compatibilitate, de integrare ușoară a individului în grup, de acceptare și apreciere a acestuia de către grup; în cel de al doilea caz, este foarte probabil ca între individ și grup să apară relații de incompatibilitate, individul avînd impresia că nu este suficient de bine cunoscut și corect apreciat de către grup, iar grupul suspectînd individul că nu se dezvăluie pentru a fi pe deplin descifrat; în cel de-al treilea caz, s-ar putea ca uneori relațiile să se desfășoare normal (mai ales cînd între tipurile de personalitate există corelații pozitive), iar alteori mai greoi, cu dificultăți (cînd între tipurile de personalitate există celelalte feluri de corelații).

Dintre cele trei tipuri de situații, cea de-a doua poate crea dificultăți serioase în dinamica concretă a grupului. Soluționarea ei grabnică devine imperioasă. În acest sens, trebuie depistate cauzele care au dus la apariția ei. Uneori ea se poate datora individului care, ca urmare a unor trăsături personale (timiditate, sociabilitate redusă, dificultăți de comunicare etc.), se manifestă mai puțin în cadrul grupului, mai reținut sau mai cenzurat. Alteori, ea se poate datora grupului însuși care este insuficient abilitat în procesul cunoașterii interpersonale, judecă după aparențe, superficial. Rezolvarea unor asemenea situații pe baza analizării cauzelor care le-au generat are mare importanță în orice grup social, cu precădere însă în grupurile educaționale, deoarece în acestea personalitatea membrilor grupului este în plin proces de formare. Individul are un rol important în constituirea și mai ales în valorizarea grupului, dar și grupul contribuie la formarea fie a unor trăsături pozitive de personalitate a individului, fie a unora negative. Or, dacă între individ și grup apar relații de incompatibilitate, astfel de influențe reciproce benefice sînt greu de obținut.

A doua întrebare reieșită în urma prelucrării datelor obținute: în ce măsură imaginea grupului asupra unui individ corespunde cu imaginile pe care fiecare dintre membrii grupului le are despre individul în cauză? Cu alte cuvinte, imaginea grupului este expresia părerii fiecărui membru al grupului în parte sau ea apare datorită unor artificii de calcul pe care le implică (îndeosebi) tehnica lui Bales?

În cercetarea noastră am întîlnit următoarele situații:

— situația în care nici unul dintre membrii grupului nu-l apreciază pe un subiect așa cum apare el în aprecierea grupului. De exemplu, subiectul C.V. este apreciat de grup ca aparținînd tipului *UB* — orientat spre relativism valoric, în timp ce 12 elevi cred că el aparține tipului *UP* — orientat spre succes social; 9 tipului *P* — orientat spre egalitarism; 7 tipului *N* — orientat spre izolare individualistă; 6 tipului *UN* — orientat puternic spre afirmare; el însuși apreciază că aparține tipului *UP*;

— situația în care foarte puțini membri ai grupului (1 sau 2) îl apreciază pe un subiect

în concordanță cu aprecierea grupului (doar 2 elevi consideră că D.N. aparține tipului *UP* stabilit de grup, ceilalți avînd cu totul alte păreri);

— situația în care marea majoritate a membrilor grupului îl apreciază pe unul dintre membrii săi așa cum îl apreciază și grupul (elevul M.P. este apreciat de 25 dintre colegii săi ca aparținînd tipului *UPL* stabilit și de grup).

Cele trei situații tipice prezentate pun în evidență încă un fapt interesant. Din punctul de vedere al *numărului* tipurilor de personalitate stabilite de ceilalți membri ai grupului comparativ cu tipul stabilit de grup, se conturează cazul în care în „formula" de personalitate a unui elev intră aproape toate tipurile, fiecare dintre membrii grupului avînd o cu totul altă părere — și cazul cînd în „formula" de personalitate a unui elev se mai adaugă doar 2—3 tipuri în plus față de cel stabilit de grup. În sfîrșit, din perspectiva *coerenței interne* a tipurilor de personalitate stabilite de grup și de fiecare dintre membrii săi, apar clar conturate două cazuri: cel de consonanță și concordanță valorică între cele două categorii de tipuri, asemănătoare între ele, bazate pe corelații pozitive; cel de disonanță, de neconcordanță, caracterizat prin faptul că unul și același individ este văzut foarte diferit, adică atît prin tipuri asemănătoare între ele, dar și prin tipuri ce se află în opoziție unele cu altele.

Aceste constatări ne conduc spre următoarele *concluzii:*

1. Este foarte probabil ca subiectul care este perceput și valorizat de către ceilalți membri ai grupului identic sau foarte asemănător cu felul în care este perceput de grup sau de cel în care se autopercepe să întrețină cu ceilalți relații interpersonale firești, cu o funcționalitate normală, cu o desfășurare și „curgere" în timp fără dificultăți. Sistemele de imagini care sînt puse în disponibilitate fiind extrem de asemănătoare între ele, creează condițiile unei bune interacțiuni psihosociale, deoarece au capacitatea de a fi reciproc consonante și gratificante. Elevul R.T., de exemplu, s-ar putea înțelege, asocia și coopera cu ușurință cu toți ceilalți membri ai grupului, care au aproximativ aceeași părere despre el. Același lucru s-ar putea spune și despre mulți alți elevi din clasa investigată.

2. Cînd imaginile membrilor grupului cu privire la unul dintre componenții săi sînt divergente, atunci este de presupus că persoana în cauză va întîmpina unele dificultăți de adaptare și integrare în viața și activitatea grupului respectiv. Subiectul P.P., de exemplu, care aparține tipului *UP* — orientat spre succes social, va întreține relații încordate, tensionale cu elevii C.V. și R.I. care îl percep ca aparținînd tipului *DF* — orientat spre subiectivism. Chiar dacă relațiile acestui elev cu ceilalți membri ai clasei sînt compatibile, existența în clasa respectivă a doi elevi care au o părere total opusă, nu doar față de cea reieșită din autoapreciere, ci și cu cea a tuturor celorlalți, ar putea produce o serie de disfuncționalități pe traseul relațiilor interpersonale. Discrepanța dintre imaginile particulare ale fiecărui membru al grupului și autoimaginea subiectului respectiv se poate institui într-o sursă potențială de conflict între grup și individ, de îndepărtare a individului de grup, de închidere în sine, de transformare a sa într-un „neînțeles", ca urmare, de marginalizare a individului respectiv.

3. Cele două tehnici de stabilire a tipurilor finale de personalitate (în tripla lor ipostază) dispun de importante valențe predictive, prin utilizarea lor putînd să aducem nu numai o perspectivă mai concretă și mult mai realistă de analiză, dar să și anticipăm comportamentul individului în grup, dinamica viitoare a relațiilor sale interpersonale și a grupului însuși. Acest lucru are o mare importanță din perspectiva educațională deoarece ne atenționează asupra necesității intervențiilor educative pentru a asigura funcționalitatea normală a grupului. Cunoscînd, spre exemplu, faptul că între doi elevi conflictul existent latent ar putea deveni manifest, educatorul sau conducătorul grupului ar putea interveni la timp preîntîmpinînd un asemenea fenomen. Oferirea unor condiții de cooperare și de cunoaștere autentică, chiar discutarea deschisă a unor cauze care concură la formarea unei percepții atît de diferite față de cea a altor membri ai grupului, ar avea rolul de a contribui la corectarea percepției și la crearea unei funcționalități normale a relațiilor interpersonale.

O problemă rămîne însă deschisă: de ce apar la unii dintre membrii grupului imagini atît de diferite față de cele ale altor persoane și chiar față de cea a persoanei percepute? Noi am constatat că acest lucru se datorează, în principal, următoarelor două categorii de cauze.

În primul rînd, datorită capacităților reduse pe care le au unii membri din grup de a se manifesta în grup, de a acționa, de a se implica în rezolvarea sarcinilor colective, pe de o parte, dar și capacităților minime ale celorlalți membri ai grupului de a aprecia, valoriza și judeca comportamentele colegilor lor, pe de altă parte. Astfel, a reieșit cu pregnanță faptul că persoanele mai rezervate, mai reținute, mai cenzurate și mai puțin expresive comportamental în grup sînt percepute mai puțin bine decît cele deschise, extravertite, cu un grad crescut de sociabilitate și comunicativitate. Deficitul de informație în legătură cu o persoană împiedică cunoașterea adecvată a acesteia. De asemenea, a reieșit și faptul că persoanele cu o

anumită complexitate cognitivă, încordate, latent conflictuale, cu tendințe spre oscilație comportamentală, spre dramatizare etc. realizează percepții mult diferite față de cele ale altor membri ai grupului. Se pare că rezonanța pe care comportamentele exteriorizate în grup de membrii săi este la aceste persoane cu totul alta decît la cele care sînt mai simple sub raport cognitiv și afectiv.

În al doilea rînd, neconcordanța de care vorbeam se datorează comportamentelor contradictorii manifestate de unele persoane în cadrul grupului, fapt care favorizează selecția unor elemente comportamentale diferite ce vor fi introduse în imaginea finală a tipului de personalitate. Elevul C.V., de exemplu, se manifestă într-un anume fel față de colegul său Z.C., fapt care îl determină pe acesta să-l considere ca aparținînd tipului *P* (orientat spre egalitarism), are un alt comportament față de colegul G.I., care îl face pe acesta să-l considere ca aparținînd tipului *N* (orientat spre izolare individualistă) etc. Mai mult, chiar față de unul și același comportment se manifestă atitudini diferite, deoarece comportamentul dat este filtrat prin sistemul propriu de imagini al evaluatorului, cu încărcătura sa personală, specifică.

Unul și același comportament al elevului C.V., de pildă, este evaluat de un coleg într-un fel, de un altul în alt fel, de un al treilea și mai diferit, așa încît elevul respectiv apare extrem de diferit reflectat în ochii fiecăruia dintre colegii săi. Se înțelege de la sine că o asemenea funcționalitate a sistemelor de imagini s-ar putea solda cu nenumărate efecte negative. De aici se degajă necesitatea formării unor sisteme de imagini adecvate, corecte, în acord cu particularitățile comportamentului manifestat și pe cît posibil și cu intențiile care stau la baza lui. Acest lucru se poate obține numai dacă în cadrul procesului instructiv-educativ a fost educată capacitatea de cunoaștere, autocunoaștere și mai ales de intercunoaștere. În caz contrar vom asista la formarea unor imagini reciproc incorecte care vor genera grave disfuncționalități pe traseul relațiilor interpersonale.

Antrenarea elevilor în conceperea, organizarea și desfășurarea unor acțiuni colective, oferirea cît mai multor prilejuri de exteriorizare autentică, netrucată, nemascată, nereținută a trăsăturilor de personalitate, a concepțiilor și atitudinilor, lărgirea cadrului de manifestare a comportamentelor interpersonale și de grup (nu numai la școală, în clasă, ci și în alte contexte și împrejurări sociale), atribuirea de responsabilități sociale ce implică realizarea cît mai multor contacte interpersonale, armonizare și acomodare interpersonală, formarea și practicarea unor comportamente activ-participative, sensibilizarea elevilor față de problematica umană, educarea lor empatică etc. sînt tot atîtea căi și mijloace de constituire a unor imagini (de sine, interpersonale și de grup) adecvate, menite a duce la realizarea în condiții optime a integrării sociale a elevilor.

NOTE

1. Apud: Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963, p. 222—223.
2. R. F. Bales, *Personality and interpersonal behavior*, New York, Rinehart and Winston, 1970.
3. M. Zlate, *O nouă metodă de diagnosticare a comportamentului interpersonal*, în: „Revista de psihologie", nr. 3, 1984.
4. Amănunte tehnice referitoare la metoda propusă de Bales vezi în lucrarea acestuia citată mai sus, dar și în: Mielu Zlate, Camelia Zlate, *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, București, Editura Politică, 1982, p. 56—67.
5. Vezi prezentarea și descrierea analitică a acestor tipuri de personalitate în: Pavel Mureșan, *Învățarea socială*, București, Editura Albatros, 1980, p. 103—116.
6. Vezi: M. Zlate, *Un procedeu de analiză a comportamentului interpersonal*, în: „Revista de psihologie", nr. 2, 1984.
7. Menționăm că între tipurile finale de personalitate stabilite de Bales, există următoarele feluri de corelații: identitate, opoziție, corelație pozitivă, corelație negativă, corelație pozitivă mică ce poate fi ignorată, corelație negativă mică ce poate fi ignorată.

Principiul continuității în educația copiilor

Conf. univ. dr. ANA TUCICOV-BOGDAN

CERINȚA ACȚIUNII SUSȚINUTE ȘI CONSECVENTE, a continuității în influențarea instructiv-educativă a tinerilor, în procesul de învățămînt, nu este nouă și nici necunoscută personalului de educatori, învățători ori profesori. Ea constituie un principiu de bază al didacticii contemporane, deținînd un loc important în psihopedagogia actuală a formării noilor generații. Ceea ce pare a fi mai puțin cunoscut și, mai ales, insuficient încă fundamentat științific — din punct de vedere psihosocial și pedagogic — este realizarea acestui principiu al stabilității și continuității interacțiunii umane educative, într-un plan mai larg, în mediul special al instituțiilor de ocrotire și dezvoltare a copiilor antepreșcolari, preșcolari și școlari, lipsiți de sprijin familial sau total de familie.

Deoarece, personalul educativ din sistemul acestor instituții, anume specializat pentru o astfel de educație, în afara muncii sale didactice este investit cu îndeplinirea și a altor multiple roluri sociale, menite să suplinească absența afecțiunii materne și paterne din viața copiilor, a căldurii familiale și relațiilor de frăție, îndeosebi a comunicării sociale a minorilor căminizați cu lumea adulților. Mai precis, acestui personal medico-instructiv-educativ îi este încredințată întreaga creștere organică și dezvoltare psihică și socială a personalității copiilor și a colectivelor de copii. Tocmai de aceea în pregătirea acestor dascăli se cer cunoscute o serie de noțiuni juridice și de legislație a ocrotirii minorilor; date și noțiuni de puericultură, de igienă alimentară, de pedagogia vîrstelor preșcolare și școlare; și, nu în ultimul rînd, noțiuni și practici gospodărești-administrative.

Ceea ce se confirmă, însă, ca lege fundamentală în educația copiilor lipsiți de ajutorul familial este tocmai *insistența neobosită și permanenta reluare a interacțiunii lor umane cu adultul, pentru a echilibra continuu și stabiliza cunoștințele dobîndite* și, mai ales, *comportamentele lor social-dorite*. Mai mult decît în instituțiile preșcolare și școlare obișnuite, în sistemul caselor de ocrotire a copiilor, relația dintre adult și minor, dintre educatori și colectivele de copii ce le sînt încredințați, capătă o importanță covîrșitoare. De sincera apropiere *adult-copil*, de afecțiunea reciprocă, încrederea și respectul mutual, de buna pregătire profesională a dascălului și calitățile sale de adevărat *părinte social și bun cetățean*, depind atîtea și atîtea destine ale tinerelor vlăstare pe care le *ocrotește, învață* și *educă*, în sensul cel mai propriu al acestor cuvinte. Cîte exerciții de audiție și pronunție nu repetă în laboratorul său psihologul-logoped cu fiecare copil preșcolar în parte, dar și cu grupul de copii ce prezintă dificultăți de vorbire, pentru a scoate un rotacism sau sigmatism din limbajul lor, încă insuficient format și pentru a-i pregăti astfel apți de școală. Fișele de progres, întocmite cu ajutorul unor instalații de lucru moderne, însoțesc evoluția vorbirii copiilor în grupele lor preșcolare și sînt urmărite de educatoare.

Principiul continuității și al stabilității umane în munca de educație extrafamilială a copiilor nu trebuie privit ca o întîlnire episodică între ceea ce încep unii factori social-educativi și sfîrșesc, în mod corespunzător, ceilalți factori sub influența cărora intră copiii. Nici sub aspectul său pur didactic — de înlănțuire secvențială, logică și pedagogică a materialului de studiu prezentat în cursul lecțiilor. Sau, doar sub forma noncontradicției influențelor educative, aplicate diferențiat de la o vîrstă la alta și a convergenței normelor și măsurilor de tratare pedagogică. Fără a nega toate aceste aspecte, deosebit de importante, *esențială și hotărîtoare* în realizarea acestui principiu în educație rămîne *continuitatea ființei om* în viața copilului, *a persoanei adultului ca centru de referință;* îndeosebi, în creșterea și dezvoltarea acelor copii total lipsiți de familie sau ale căror familii nu le oferă un mediu educativ corespunzător.

Cercetările psihologice, de pînă acum, stabilesc că diferențele individuale la copii se manifestă încă de la naștere — sub aspect organic, fiziologic și psihic. Nativ, copiii dispun de resurse interne proprii de stimulare și de intrare în contact, prin aparatele lor senzoriale, cu stimulii din mediul înconjurător — hrană, lumină, cald, rece etc. Diferențele lor individuale se constată în vioiciunea din starea de veghe, în modul de adormire, somn și trezire, în toate mișcările spontane, întîmplătoare, în reacțiile instinctive. Mai precis, în cele două forme mari de comportament înnăscut: *explorator*, de sesizare perceptivă a stimulilor, de orientare spontană spre surse stimulatoare; și, *comportamentul* manipulativ, de folosire în mod propriu a stimulilor: apropiere de corpul mamei sau al adultului ce-i ține locul, de preferință pentru așternutul comod, de evitare a frigului, de acceptare sau evitare a apei în timpul îmbăierii etc. Ceea ce caracterizează fiecare copil, încă din etapele lui timpurii, este potențialul său activ, tendința de a recepta și combina stimulii, tendința de mișcare, de explorare a mediului. Unii copii, arată F. Barron (1963), se nasc cu o remarcabilă capacitate a creierului de a combina stimulările primite și a face sinteze originale, neobișnuite, din stimulii ce le parvin. Ei au o mai mare ușurință în a organiza impresiile în diverse grade de complexitate, comparabile uneori cu produsul persoanelor adulte creatoare. În general, cei mai mulți autori au subliniat deschiderea copiilor spre experiența umană, tendința lor de a mișca obiectele, de a le deplasa în spații — am zice — spre dezordine. Dar care în perspectiva inteligenței copilului și a dezvoltării sale cognitive este și o condiție pentru o nouă ordine, o cale de a interveni ulterior și cu o altă ordonare și organizare personală.

Receptivitatea pentru stimulii sociali, din jur, la copil este pregnantă. Preferențial și înaintea acțiunii sale independente cu obiectele, copilul interacționează cu persoana adultului, de regulă *mama* sau persoana ce-i ține locul acesteia. Astfel, înaintea stabilizării relației copilului cu lumea obiectelor *(S⇔O)*, acesta interacționează social cu un alt subiect, după tipul *S⇔S*. Numai prin intermediul experienței sociale a adultului noua ființă umană învață să folosească obiectele în mod social corespunzător. Întregul proces de umanizare și de dezvoltare socială a copilului, stabilesc cercetările, se efectuează sub imperiul relației *mamă-copil*.

Deschis spre efectuarea de experienţă umană — auz fonematic, receptarea sunetelor muzicale, a actelor ritmice — şi, mai ales, spre intercomunicare (prin priviri, zîmbet, gestică, expresie emoţională, gîngurit şi apoi larg verbală) copilul caută o relaţie permanentă cu mama; în lipsa ei din cîmpul său vizual, îi păstrează imaginea figurii, a feţei ei şi cu privirea o caută şi urmăreşte direcţia de unde ar putea aceasta să apară. Numeroşi psihologi au descris (Ch. Büchler, R. Spitz, H. Harlow, M. Goertzel şi V. Goertzel, T. Hellbrügge) efectele favorabile ale relaţiei normale, afectuoase, plină de înţelegere şi colaborare *mamă-copil* în dezvoltarea echilibrată, sănătoasă a tinerelor generaţii. După cum au fost analizate şi efectele nefaste asupra dezvoltării personalităţii copilului, ale rupturii unei asemenea relaţii, ale fenomenelor de abandon matern, de autoritate maternă excesivă — tiranică etc. Se conchide, astfel, că numai prin actul de a naşte şi de aducere pe lume a unui copil sau a mai mulţi copii femeia nu devine neapărat şi o *bună mamă umană*, înţelegîndu-şi rolul social şi nevoia de asigurare a interacţiunii sale optime cu copilul. Ca urmare, s-au putut studia şi stabili categorii de mame. Unele lipsite de vocaţie maternă şi de echilibrul necesar, de răbdare şi dragoste în a-şi creşte copiii. O altă categorie, a celor dispunînd de puternic instinct matern, dar lipsite de suficientă pricepere de a comunica cu copilul, de a răspunde semnalelor lui şi a le interpreta în mod corespunzător. Există, apoi, mame pentru care îngrijirea corporală şi hrana sînt totul în creşterea copilului. Ele sînt mulţumite dacă copilul e liniştit, tace şi e „un copil cuminte", fără a se interesa de stimularea perceptivă, emoţională şi mai ales comunicativă a copilului, fără de care chiar premisele unei inteligenţe bune îi pot fi înăbuşite. Desigur, se găsesc şi multe mame prevenitoare în manifestările copilului, pline de afecţiune şi atenţie pentru a-l stimula în jocurile lui, cu suficientă răbdare şi echilibru în corijarea comportamentelor sale inadecvate, doritoare în a-i răspunde la întrebări: încurajatoare şi bune prietene cu copiii. Acestea se interesează nu numai de sănătatea şi evoluţia fizică a copilului, dar şi de dezvoltarea lui psihică şi mai ales psihosocială. Ele sînt nu numai *bune mame naturale*, ci şi *desăvîrşite mame sociale*.

Dar, în condiţiile lumii moderne, puternic industrializate şi într-un proces deplin de emancipare socială, politică, profesională a femeii, acest tip de mamă rămîne un ideal. În realitate, femeilor — mame angajate în producţie, în munci politico-obşteşti, în învăţămînt, cultură etc. le rămîne tot mai puţin timp să se dedice educaţiei copiilor lor. În mod inevitabil, substitutele de mamă (bunicile, mătuşile, dădaca) în familie sau în căminele de zi, ori săptămînale, în creşe ori grădiniţe — cu regim redus sau îndelung — şi, apoi, şcolile (cu semi — sau depline internate) instituţionalizează un timp din ce în ce mai mare copiii. Fenomenul căminizării copilului este alternativa actuală cea mai frecventă faţă de creşterea unde copilul beneficiază de o mamă naturală casnică.

Separarea copiilor şi educarea lor în instituţii speciale, de ocrotire, are în societatea noastră vechi tradiţii. Cercetarea acestei probleme de dr. psihopedagog, lector Elena Macavei (1983), stabileşte şi o impresionantă evoluţie, în acest domeniu, a legislaţiei autohtone privind ocrotirea şi educarea copiilor lipsiţi de familie sau în abandon familial.

Practic, se poate constata că educaţia făcută exclusiv în familie nu este singura alternativă şi nu întotdeauna, neapărat, şi cea mai bună de a forma personalitatea copilului. Pe de altă parte, apare valabilă şi concluzia că instituţiile investite cu educaţia minorilor nu sînt şi nu rămîn, prin ele înseşi, opusul negativ al educaţiei familiale a copiilor. Dimpotrivă, ele dispun de mari resurse pentru socializarea şi dezvoltarea socială a tinerelor generaţii. După cum, în condiţii de neglijare a procesului de integrare a lor, de contactele necesare cu mediul uman ambiant, de pauperizare afectivă şi o fluctuaţie a personalului educativ, căminizarea poate marginaliza copiii provocînd efecte psihosociale negative ce-şi lasă amprenta asupra vieţii lor ulterioare.

Experimentul de tristă amintire, efectuat de cercetătorii naziști în timpul celui de-al doilea război mondial, cu copiii căminizaţi, anume selectaţi cu o ereditate certă, favorabilă şi crescuţi în instituţii cu cele mai bune condiţii de hrană, somn, exerciţii de gimnastică, igienă corporală, vitaminizare etc., fapt comentat de Th. Hellbrüge, directorul Institutului de pediatrie socială şi medicină a tineretului (1983), a dovedit o bună creştere somatică a acestor copii şi un total eşec din punctul de vedere al dezvoltării lor sociale. Examinaţi la vîrsta de $2^1/_2$—3 ani aceşti copii nu manifestau reacţii umane — de zîmbet, rîs, plîns—similare tuturor copiilor obişnuiţi la această vîrstă. Nu doreau în nici un fel să comunice cu adultul. Erau extrem de agresivi cu obiectele şi între ei. Luaţi spre înfiere, nu manifestă sentimente umane faţă de părinţii adoptivi. Sînt indiferenţi sau chiar apatici; preferă să vagabondeze, dovedind incapacitate de ataşament uman. Pînă la urmă, investigaţi la vîrstele de 27—30 ani, din lotul de 69 de tineri, toţi manifestă fenomene grave de inadaptare socială; nici unul nu termină şcoala, abandonează mai multe profesii, nu pot stabili relaţii conjugale normale; cei mai mulţi practică perversiuni sexuale; se dedau la furt, manifestă înclinaţii criminale, agresivitate, violenţă. Desigur, dovedind atîtea carenţe afective şi de ca-

racter, ei n-au mai înaintat nici în planul cunoașterii și al inteligenței care, în genere, solicită o perseverentă informare și muncă. Acest complex de malformare a personalității tinerilor izolați de mediul social, dr. Hellbrügge îl numește *Sindrom de deprivare socială*, descris după aceeași sursă cu ani în urmă de noi și într-un articol al prezentei reviste (nr. 9/1984), în care simptomatice sînt *socioza* manifestată prin „agresiune excesivă", „provocare" spre conflict, „apatia socială". Este important de reținut că asemenea manifestări se constată pe terenul relației *copil-adult*, pe terenul interacțiunii, deci, a minorilor căminizați cu personalul didactic sau alți adulți cu care acești copii intră în contact. La ele se pot adăuga: lipsa de „distanță psihosocială" cînd copiii se adresează oricărui străin, urmează și se agață de orice persoană necunoscută. Departe de a fi un semn de afecțiune socială, fenomenul reflectă o pauperitate afectivă și lipsă de preferință în atașamentul lor emoțional, absența oricărui criteriu și a unei justificate selecții. Toate dovedesc o imaturitate socioafectivă, comparabilă vîrstei de 3—6 luni.

De asemenea, manifestările de *suprasolicitare socială*, de frică, respingere, plîns la orice încercare de a comunica cu persoane străine, precum și fenomene de „împotrivire patologică" la contacte umane, cînd copiii refuză orice întîlnire, invitație, comandă etc. chiar din partea celor care îi ocrotesc. Am evocat aceste fenomene, de extremă, pentru a învedera și o anume evoluție a lor și faze care încep a fi aproape neobservabile, dar care duc la efecte cumulative grave.

Înrădăcinarea principiului continuității în munca de educație cu acești copii și a stabilității factorului uman ca persoană de referință, este în măsură incontestabil să prevină și să reducă multe din aceste aspecte. Astfel, încă pentru etapele timpurii, psihologii mai sus citați conchid asupra necesității unei mame în viața copilului. Dar *(1) a unei mame* (nu două sau mai multe) în înțeles de ființa adultului, cu rolul bine îndeplinit; și, interesant, acest rol de *bună mamă socială* se poate învăța atît de femeie, cît și de bărbat: *(2) — constante*, mereu aceeași persoană de referință. Chiar dacă nu este posibil și nici nu este cazul ca fiecărui copil să i se afecteze o persoană adultă. Dar, pentru grupul de copii este important și necesar să funcționeze aceeași mamă socială, diriginte, educator etc. indiferent dacă procesul instructiv al acestui grup se realizează cu mai mulți profesori; *(3) — neapărat maternă*, ceea ce înseamnă ca persoana de referință să dețină și să dezvolte calități materne față de copii; *(4) — să fie superioară în preferințele copiilor*, clar identificabilă și în care copiii să-și caute identitatea față de alte persoane cu care lucrează sau vin în contact; *(5)*. — să fie neapărat o *persoană umană*, ceea ce înseamnă că nu se poate substitui nici o imagine fantastică, nici cu un robot sau fotografie ori imagini filmate. Educația celor lipsiți de familie presupune neapărat influențare prin calități reale de om într-o nouă mare familie, cea a copiilor căminizați.

Este cît se poate de limpede că *principiul continuității umane în educație* privește atît efectele influențării copiilor, cît și progresul și perfecționarea în muncă a însuși personalului didactic-educativ. Procesul interacțiunii sociale care formează esența educației presupune desfășurare în timp, o permanentizare de contacte sociale, o bună intercunoaștere a dascălului cu copiii, evoluția unor aprecieri reciproce, instalarea unor sentimente mutuale și acceptarea-interiorizarea acelorași sisteme de valori. Orice schimbare bruscă, nedorită de partenerii interacțiunii educative se răsfrînge cu pierderi mari, adesea greu de recuperat la ambii poli ai educației: descurajarea, pierderea încrederii în relația educativă, regrete, răzvrătirea copilului, sentimentul de frustrare ș.a. Singura teză, a așazisei independențe ce trebuie să dezvolte copilul, se aduce în favoarea fluctuației personalului adult. Adevărul este că o reală independență, în sens de autocontrol, autodirijare și autoconducere la copil este tocmai rezultatul unei frumoase dependențe față de persoana adultă devenită centrul său de referință, la timpul necesar. Numai după o suficientă stabilitate a modelului uman de acțiune și desfășurare, tînărul va putea compara, detașa și proba și alte modele, din combinarea cărora vor rezulta, neapărat, modelele personale, originale și nerepetabile aidoma după alții.

BIBLIOGRAFIE

Th. Hellbrügge, *Sindromul de deprivare socială a copilului, Simposion tematic*, 1983, în Editura Rüegger, 1983, Diessenhefen — Elveția

Tiberiu Bogdan, Ana Tucicov Bogdan — *Cînd trebuie începută preocuparea pentru dezvoltarea psihică a copilului?*, Revista de pedagogie, nr. 9, 1984.

Elena Macavei, *Optimizarea educației în casele de copii*, teză de doctorat, rezumat, Centrul de multiplicare Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 1983.

Elena Macavei, *Rolul educației ca act terapeutic în echilibrarea afectiv-volitivă a copiilor din casele de copii*, Revistă de pedagogie, Nr. 2/1980.

Hayûée Marcos, *Rôle du partenaire adulte dans la genese de la communication; les principaux courrants théoriques*. International Journal of Psychology, vol. 18—, nr. 6,/83.

Emil Căpraru, Herta Căpraru, *Mama și copilul*, Editura Medicală, București, 1984.

Coordonate fundamentale ale dezvoltării istorice a poporului român pe vatra străvechii Dacii

FLORIN CONSTANTINIU

Într-o comunicare prezentată la Congresul internațional de științe istorice de la Zürich (1938) și intitulată PERMANENȚELE ISTORIEI, **Nicolae Iorga și-a propus să desprindă, din fluxul evenimentelor istorice, acele elemente care, prin constanța manifestării lor, capătă statut de permanență, slujind drept „statornice puncte de sprijin"[1], pentru efortul de interpretare al cercetătorului. Marele istoric nu avea în vedere repetabilități care să reflecte ceea ce numim astăzi legități obiective, ci mari realități care au creat cadrul de manifestare a istoriei însăși. Pămîntul, etnia, ideea, aceasta era triada permanențelor pe care el a relevat-o cu o bogată argumentație.**

Evocarea aici a acestor opinii ale marelui nostru istoric are rostul de a arăta că, alături de legile obiective ce guvernează procesul istoric și prin a căror cunoaștere cercetarea trecutului societății umane capătă statutul de știință, există în istoria popoarelor elemente care, prin caracterul lor stabil și durabil, îi dau o fizionomie specifică. Pentru cine urmărește istoria multimilenară a poporului român, aceste coordonate sînt continuitatea, unitatea și independența.

Puține sînt popoarele care au cunoscut o locuire neîntreruptă în însăși aria formării lor; românii se numără printre ele. Descoperirile arheologice au dovedit în chip peremptoriu că spațiul românesc aparține vastei zone în care s-a desfășurat procesul de antropogeneză, urmele de viețuire umană în spațiul carpato-danubiano-pontic coborînd cu 1 000 000 de ani în urmă. Pe teritoriul vechii Dacii au apărut și s-au dezvoltat în epoca pietrei cioplite (paleolitic), apoi a celei șlefuite (neolitic) un șir de culturi materiale, dintre care unele au atins un înalt nivel de dezvoltare, ilustrat prin remarcabile realizări, precum figurina „Gînditorului" de la Hamangia sau ceramica pictată a culturii Cucuteni.

Pătrunderea indoeuropenilor în spațiul carpato-danubiano-pontic nu a dislocat triburile autohtone neolitice, ci a avut drept rezultat o sinteză etnico-culturală, în urma căreia, de-a lungul epocii de bronz, pe marea întindere carpato-balcanică s-a construit blocul masiv de populații tracice, în cadrul căruia, în prima epocă a fierului, s-au individualizat geto-dacii menționați de Herodot, părintele istoriei, acum 2 500 de ani. Fuziunea dintre geto-daci și romani a constituit esența procesului de etnogeneză, la capătul căruia au apărut românii[2]. Se constată astfel că în limitele aceluiași teritoriu s-a desfășurat un complex proces de sinteză, în cursul căruia elementul autohton a reprezentat factorul de continuitate, manifestat între altele prin locuirea neîntreruptă a ariei străvechii Dacii.

Condițiile de desfășurare a etnogenezei românești au fost deosebit de anevoioase. Retragerea armatei și administrației romane din Dacia a fost urmată de un mileniu de-a lungul căruia populații nomade au străbătut sau au exercitat temporar stăpînirea asupra spațiului locuit de români. Șocul violent al invaziei seminților migratoare nu a putut dezrădăcina pe autohtoni din vatra străbună. *Legătura dintre comunitatea românească și aria ei de formare s-a dovedit a fi mai puternică decît vicisitudinile care s-au abătut asupra ei în „mileniul întunecat"*. Limba noastră a păstrat o mărturie concludentă a raportului durabil dintre om și pămînt în istoria românească. Singură, între toate limbile latine, româna denumește ansamblul structurii politice care este *țara* cu un cuvînt ce derivă de la *terra* (pămînt) (în celelalte limbi latine derivarea se face de la *pagus*-sat)[3]. Se dezvăluie prin acest exemplu forța legăturii dintre român și glia strămoșească, forță ce i-a permis să înfrunte dîrz și brav orice încercare de a-l dezrădăcina din brazda care a rodit prin sudoarea sau sîngele înaintașilor săi. Cuvintele rostite de Miron Costin — cînd l-a sfătuit pe domnitorul Gheorghe Duca să reziste — exprimă perfect conștiința românească a continuității teritoriale: „Să nu dăm locul, că pămîntul acesta este frămîntat cu sîngele moșilor și strămoșilor noștri!". [4] De fiecare dată cînd asupra pămîntului românesc s-a abătut încercarea de cucerire și înrobire, săvîrșită de un stat atotputernic, riposta a venit prompt și energic, solidarizînd toate forțele social-politice ale societății românești în forma specifică a războiului întregului popor pentru apărarea patriei[5]. Grație acestei rezistențe susținute în fața oricărui cuceritor sau invadator s-a păstrat caracterul românesc al vetrei dacice și s-a asigurat continuitatea teritorială a poporului român. Așa cum, cu 2 500 de ani în urmă, singuri între traci, geto-dacii nu s-au înspăimîntat de forța împăratului per-

san Darius I şi i-au opus rezistenţă[6], tot astfel românii de-a lungul întregii lor istorii nu s-au temut de nici o putere, cînd a fost nevoie ca moşia strămoşească a ţării lor să fie apărată şi au înscris pagini de impresionant eroism în cartea neamului.

„Unitatea poporului român a constituit factorul esenţial al asigurării continuităţii. Încă din faza obîrşiilor geto-dace, se poate constata — în condiţiile specifice realităţilor etnico-politice ale lumii antice — perfecta unitate a strămoşilor noştri, sub aspect etnic, lingvistic şi cultural" subl. ns.[7]. Fuziunea geto-dacilor cu elementele romane a avut drept urmare un popor la fel de unitar sub toate ipostazele. Comunitatea de limbă, teritoriu, de structuri socio-economice, de factură psihică şi de cultură au generat şi consolidat o puternică şi activă conştiinţă a unităţii de neam. În condiţiile trecerii de la feudalism la capitalism, a dezvoltării noilor relaţii de producţie şi a formării pieţei interne, s-a închegat din poporul român, naţiunea română[8].

Existenţa pluralismului statal — altfel spus a mai multor state româneşti (Muntenia, Moldova, Transilvania şi, pînă la cucerirea turcă, Dobrogea) — nu trebuie confundată — aşa cum încearcă unele interpretări tendenţioase ale trecutului românesc — cu pluralismul etnic. Abia dacă mai trebuie spus că pluralismul statal a fost un fenomen întîlnit în întreaga Europă în condiţiile societăţii medievale şi că el s-a prelungit în cazul unor popoare — precum românii, germanii, italienii — şi în epoca modernă, ca urmare a acţiunii unor factori specifici, între care cei de natură politică au fost preponderenţi.

Pe deasupra diviziunilor statale şi stăpînirii străine care s-a exercitat asupra unor părţi ale teritoriului locuit de români, aceştia s-au ştiut întotdeauna de a alcătui o comunitate etnică unică. Limba română — ea însăşi de o remarcabilă unitate[9] — a constituit unul dintre cei mai puternici factori de unitate, întrucît ea a oferit modalitatea cea mai clară de identificare a românilor între ei înşişi ca şi a lor de către străini. Păstrarea nealterată în condiţiile dificile, generate de invaziile şi stăpînirile străine, a limbii române a fost una din marile performanţe ale istoriei noastre. Cronicarul italian Antonio Bonfini a exprimat sugestiv această realitate: *„dacă va socoti cineva bine năvălirile necontenite ale sarmaţilor şi goţilor, apoi revărsările hunilor, ale vandalilor şi gepizilor, ale germanilor şi longobarzilor, cum nu se va minuna că s-au păstrat pînă acum între daci şi geţi urmele limbii latine? Românii s-au luptat în aşa fel, încît par a se fi războit mai mult pentru păstrarea limbii, decît pentru viaţă".* (subl. ns.)[10]

Difuzarea tipăriturilor româneşti, începînd cu cele ale lui Coresi, ca şi circulaţia manuscriselor în limba română de o parte şi alta a Carpaţilor au consolidat deopotrivă unitatea de limbă a poporului român şi conştiinţa unităţii sale de neam.

Legăturile dintre Muntenia, Moldova, Transilvania şi Dobrogea au fost pe cît de variate pe atît de profunde; pe plan economic, politic, militar şi confesional s-au ţesut dese şi durabile relaţii care au sudat tot mai viguros comunitatea românească, angajată ireversibil pe făgaşul luptei pentru unitatea naţională. Vecinătatea puterilor — regate şi imperii — ostile unităţii româneşti, pentru că ea era un obstacol în calea politicii lor de expansiune la Dunărea de Jos a întîrziat realizarea acestei aspiraţii, care a cunoscut o primă întrupare în opera de unificator a pămîntului românesc, înfăptuită de Mihai Viteazul. Domnul român a dat încununarea cooperării inter-româneşti care se manifestase încă din vremea lui Mircea cel Mare, Iancu de Hunedoara, Vlad Ţepeş şi Ştefan cel Mare în efortul de apărare a neatîrnării, ameninţată de politica de cucerire desfăşurată dinamic şi brutal de Poarta otomană.

Mihai Viteazul a înţeles că pentru a rezista marilor puteri limitrofe — Imperiul otoman, Imperiul habsburgic şi Regatul polon — care urmăreau să domine sau să anexeze teritoriul românesc — parţial sau total — era necesară unirea celor trei ţări române, pentru a spori forţa de rezistenţă a armăturii politice şi militare, a organizării de state româneşti. Politica promovată de marele voievod în Transilvania dezvăluie sensul naţional al celei dintîi uniri a românilor, care a făcut din realizatorul ei un „restitutor Daciae"[11]. În ţara românească din interiorul arcului carpatic el a încercat să disloce structurile create de alianţa dintre nobilimea maghiară, patriciatul săsesc şi fruntaşii secuilor *(Unio trium nationum)*, care excludeau pe români, locuitorii autohtoni şi majoritari, din viaţa politică a Transilvaniei[12]. La iniţiativa domnului român, Dieta Transilvaniei a adoptat măsuri de îmbunătăţire a situaţiei clerului şi ţăranilor români; au fost introduse pedepse pentru nobilii care maltratau sau ucideau pe iobagi. Era „pentru prima oară în istoria Transilvaniei", cînd se luau astfel de măsuri, încît, în raport cu rînduielile existente, ele însemnau „o adevărată revoluţie"[13]. Ostilitatea marilor puteri vecine nu i-a permis voievodului unificator să-şi ducă la capăt opera sa politică. Mihai Viteazul a fost asasinat mişeleşte în 1601. *Deşi de scurtă durată, întîia unire a românilor a făcut ca, în gîndirea politică românească, idealul unităţii naţionale să devină o idee-forţă, care a mobilizat toate energiile naţionale pînă la înfăptuirea ei în două etape: unirea Moldovei cu Muntenia (1859) şi, apoi, desăvîrşirea unităţii naţionale (1918).* În ambele situaţii, realizarea obiectivului naţional a fost opera poporului român, care a făcut dovada unei remarcabile inteligenţe politice şi — în anii 1916 — 1918 — a unui spirit de jertfă de mare adîncime, care a făcut posibilă biruirea marilor încercări, impuse de forţa copleşitoare a inamicului. *Marea Unire din anul 1918* **nu a fost** — aşa cum susţin unii pseudoistorici de

peste hotare — *„un dar al Antantei", ci încununarea unei lupte multiseculare a românilor înșiși, la capătul căreia s-a constituit statul național unitar*[14], *recunoașterea internațională revenindu-i apoi prin tratatele de pace din anii 1919—1920* [15].

Cu aceeași statornicie au apărat românii, de-a lungul întregii lor istorii libertatea pământului locuit de ei împotriva oricărei tentative de a le-o răpi. Este semnificativ, din acest punct de vedere, că poporul nostru își face intrarea în istoria scrisă prin fapta de curaj a strămoșilor geto-daci, care — așa cum am arătat — au fost singurii între traci, hotărîți să opună rezistență împăratului persan Darius I (514 î.e.n.). Atitudinea lor l-a făcut pe H e r o d o t, care ne-a transmis episodul, să-i numească „cei mai viteji și cei mai drepți dintre traci"[16]. Această conduită curajoasă s-a transmis din generație în generație și ea a făcut posibilă continuitatea organizării statale în vatra strămoșească Dacii, de-a lungul celor 2 500 de ani scurși de la confruntarea geto-dacilor cu perșii.

Un strălucit exemplu al voinței de independență a poporului român l-a oferit lupta de jumătate de mileniu împotriva politicii de expansiune și agresiune a Porții otomane. Sub steagul apărării independenței, s-au aflat atunci toți cei în măsură să poarte armele, războiul întregului popor dovedindu-și cu prisosință eficacitatea. În cursul acestui multisecular efort s-au revelat calitățile de mari domni de oaste ale voievozilor Mircea cel Mare, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare, Ioan Vodă cel Viteaz, Mihai Viteazul și alții. *În timp ce în întreaga Peninsulă Balcanică (exceptînd Ragusa — Dubrovnik), ca și în zona Ungariei centrale, Imperiul otoman a introdus regimul administrației directe* (pașalîc), *țările române — Muntenia, Moldova și Transilvania — au reușit, prin înverșunata lor rezistență, să-și conserve autonomia, recunoscută de Poarta otomană prin acte scrise.*

De fiecare dată cînd oștile otomane au încercat să lichideze structurile politice proprii ale românilor, ele s-au izbit de frontul unit al tuturor claselor și categoriilor societății românești, solidare în efortul de apărare a instituțiilor statale. Un observator avizat — umanistul italian F i l i p p o B u o n a c c o r s i - C a l l i m a c h u s, care a discutat chiar cu Ștefan cel Mare la Suceava — a explicat perfect sensul recunoașterii de către țările române a *suzeranității* otomane: „iar românii după ce au respins armele și încercările ei (ale Porții otomane — n.n.), s-au învoit prin tratate nu ca învinși, ci ca învingători"[17]. O mare însemnătate în fixarea cadrului politic al relațiilor româno-otomane a avut-o biruința de la Rovine, cîștigată la 17 mai 1395 de Mircea cel Mare, de la a cărui înscăunare s-au împlinit în acest an 600 de ani.

După cîștigarea — prin luptă bravă a ostașilor români — a independenței de stat depline (1877), poporul român a apărat neatîrnarea ca bunul său cel mai de preț. Una dintre cele mai glorioase pagini ale istoriei noastre naționale — înfăptuirea, din inițiativa și sub conducerea Partidului Comunist Român a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă — a fost scrisă în lupta pentru restabilirea independenței naționale, grav încălcată de Germania hitleristă, în orbita căreia țara noastră fusese aruncată în împrejurările tragice ale izolării ei politice, diplomatice și militare din vara anului 1940. Îndată după instaurarea regimului nazist în Germania (30 ianuarie 1933), Partidul Comunist Român a fost primul partid politic din România care a avertizat asupra primejdiei reprezentate, pentru independența națională și integritatea teritorială a României, de politica revizionistă și expansionistă a Reichului nazist și a militat pentru constituirea unui larg front antifascist. Din inițiativa Partidului Comunist Român a luat ființă, în iunie 1933, Comitetul Național Antifascist — *una din primele organizații antifasciste din Europa* și s-a organizat marea demonstrație antifascistă, antirăzboinică, antirevizionistă de la 1 Mai 1939 din Capitală. Tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u a fost unul din membrii Comitetului Național Antifascist și a avut apoi rolul decisiv în organizarea marii manifestări de la 1 Mai 1939, desfășurată într-un moment cînd, după dezmembrarea Cehoslovaciei (15 martie 1939), deconcertarea pusese stăpînire pe cabinetele europene.

Prin eforturile constante ale comuniștilor s-a realizat, progresiv, în anii 1941—1944 cea mai largă coaliție de forțe social-politice din istoria poporului nostru, care a permis salvarea națiunii române prin propriile ei mijloace. *Actul revoluționar de la 23 August 1944 a deschis o eră nouă în istoria românească și prin consecințele strategice și politice a fost unul din evenimentele decisive ale celui de-al doilea război mondial, grăbind prăbușirea Germaniei hitleriste cu cel puțin 200 de zile*[18].

Angajat plenar, sub conducerea partidului comunist, în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate, poporul român a cunoscut, după Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, epoca cea mai fecundă în înfăptuiri din multimilenara sa istorie, epocă purtînd numele ctitorului României socialiste, tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u, care se integrează galeriei marilor personalități ale neamului. În gîndirea și fapta sa își găsesc expresie nobilele aspirații de libertate, pace și progres care i-au animat întotdeauna pe români. Perfecta racordare la întreaga noastră istorie a „Epocii Nicolae Ceaușescu" este o viguroasă ilustrare a continuității noastre istorice, la fel cum unitatea de monolit a poporului român în jurul partidului, al secretarului său general,

(Continuare în pag. 62)

Modalități de realizare a lecției cu tema „Mircea cel Mare și lupta pentru independență"

Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Liceul Industrial Nr. 21 din București

ANUL ACESTA SĂRBĂTORIM 600 de ani de la urcarea în scaunul Basarabilor a voievodu lui Mircea cel Mare (23 septembrie 1386). Nenumărate au fost, cu această ocazie, manifestările organizate de la nivelul de școală pînă la cel național: sesiuni științifice, simpozioane, discuții la masa rotundă, recitaluri literar-artistice, emisiuni la radio și televiziune, materiale publicate în presa cotidiană și de specialitate etc. Am găsit oportun ca o atare aniversare să-și găsească reflectarea și în planul metodologiei predării lecției cu tema despre „Mircea cel Mare și epoca sa". Dacă, însă, prezentul material a fost prilejuit de această sărbătorire, desfășurarea lecției nu are nimic conjunctural. Ea se predă în fiecare an, face parte dintr-un sistem de lecții al cursului de Istoria României, bine structurat și determinat.

În pregătirea lecției am pornit de la conținutul programei și manualului. În anul școlar 1985/1986 a intrat în vigoare noua Programă de istorie antică și medie a României (clasa a VIII-a), aprobată de M.E.Î. Epoca lui Mircea cel Mare este încadrată în capitolul intitulat „Evoluția Țărilor Române, de la formarea statelor feudale independente, pînă la unirea lor politică sub conducerea lui Mihai Viteazul". În funcție de numărul de ore afectat acestui capitol, am încadrat lecția „Mircea cel Mare" în tema a IV-a, intitulată „Lupta Țărilor Române pentru apărarea independenței și păstrarea ființei statale, Semnificația istorică a domniilor lui Mircea cel Mare, Alexandru cel Bun, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș și Ștefan cel Mare". Acestei teme i-am acordat 5 ore, iar pentru lecția „Mircea cel Mare și lupta pentru independență" o oră. Am avut în vedere două criterii: la primele trei teme se prezintă, în sinteză, organizarea internă a Țărilor Române sub domnitorii amintiți; factorul intern fiind cel hotărîtor, am creat astfel premise pentru înțelegerea luptei pentru independență.

În afară de lecția pe care o prezint la clasa a VIII-a, am avut în decursul anilor prilejul să prezint aspecte ale domniei lui Mircea cel Mare și la alte clase, unde elementele de istoria patriei pot fi integrate istoriei universale. De pildă, programa de „Probleme fundamentale ale istoriei lumii antice și medievale" prilejuiește posibilitatea de a introduce aspecte ale politicii lui Mircea, cel puțin în temele privind: viața economică în feudalism, statul în evul mediu, instituțiile în feudalism, cultura în evul mediu și, mai cu seamă, lupta popoarelor pentru independență în feudalism. Mai mult, profesorii de la liceele de filologie-istorie predau, în noua structură, la clasele a XI-a și a XII-a un curs de „Probleme fundamentale ale istoriei României", unde, în cadrul temei a 5-a „Lupta pentru unitate și independență — constantă a istoriei medievale românești", însemnătatea luptei românilor conduși de Mircea cel Mare capătă noi valențe.

Pornind de la Programă și cerințele ei, aspectul principal al pregătirii temei a fost acela de a-mi revizui fișele pe probleme din anii anteriori, corespunzînd: a) *stabilirii cu multă exactitate a materialului ce urmează a fi predat, în funcție de timpul ce este afectat comunicării* (45—50'), *particularităților de vîrstă* (14—15 ani) *și mai ales nivelului de pregătire al clasei, mereu altul de la an la an;* b) *renunțări la materialul depășit sau care nefiind destul de important încarcă inutil lecția;* c) *consultarea unor materiale noi și reîmprospătarea fișelor.* Tot *în pregătirea lecției am inclus și momentul folosirii materialului didactic a mijloacelor de învățămînt pe care le folosesc în desfășurarea lecțiilor:*

hartă, scheme grafice, textele de comentat, materialul audio-vizual etc.

În introducere am stabilit o legătură cu ceea ce cunoșteau elevii din lecțiile anterioare privind dezvoltarea economică, socială, politică și cultura Țărilor Române. Am fixat momentul Mircea ca unul din cele mai de seamă în evoluția societății medievale românești, în cuvintele: „Epoca lui Mircea constituie sinteza și apogeul politicii domnilor Basarabi de pînă la el și moștenire esențială pentru urmași care, în linii mari, au continuat linia inaugurată de gloriosul lor înaintaș".

Comunicarea noilor cunoștințe, împletită organic cu conversația, m-au ajutat pe tot parcursul lecției să aplic o metodologie caracterizată, în linii mari, prin cîteva direcții principale:

Ne-a preocupat nu atît cantitatea informațională, cît mai ales calitatea ei, rezultată din următoarele elemente: depășirea materialului oferit de manual, prin probleme deosebite de ordin instructiv și formativ care, firește, să nu depășească la rîndul lor nivelul de înțelegere al clasei a VIII-a; explicarea temeinică a fiecărei afirmații, susținută prin argumentul științific al documentului scris sau prin informația vizuală. Vom da cîteva exemple:

Mircea cel Mare a fost un înnoitor în toate ramurile: economică, politică, militară, administrativă, culturală. Dar el a pornit de la tradiții și datini, de la „vechiul obicei al pămîntului". Deci, n-a negat nimic, a asigurat continuitatea de viață și înflorirea societății românești, încît fiecare act de politică internă sau externă discutat în lecție pornește de la ceea ce au realizat înaintașii și ceea ce adaugă, nou, Mircea. Făcînd permanent apel la cunoștințele asimilate de elevi în lecțiile anterioare s-a putut sublinia aportul lui Mircea la dezvoltarea activității înaintașilor. Aceasta mi-a dat posibilitatea de a zugrăvi o imagine unitară asupra epocii și cealizărilor ei și totodată să reușesc, prin întrebări, consolidarea cunoștințelor, iar prin încrearea de situații-problemă dezvoltarea gîndirii istorice a elevilor.

O explicație specială am acordat calității lui Mircea de unificator al pămînturilor românești. Am cerut elevilor să-mi exemplifice ce teritorii a moștenit Mircea de la înaintași. Un elev a folosit termenul de Ungro-Vlahia, pe care l-am explicat apoi ca fiind corespunzător Țării Românești în general, în perimetrul fixat prin actul întemeierii de către Basarab I. Dar *deosebit de importantă a fost prezentarea etapelor de cuprindere în acest teritoriu, a altor teritorii românești, în așa fel încît Mircea cel Mare a conferit Munteniei maxima sa întindere.* De aceea, *poate fi socotit un al doilea întemeietor, după Basarab I și, întrucît a deținut teritorii și în perimetrul Transilvaniei, Moldovei, Dobrogei, Banatului, l-am socotit premergător al actului lui Mihai din 1600.* La această explicație am adăugat și observația că pămînturile pe care Mircea le aduce treptat în teritoriul Țării Românești nu sînt acte de cotropire ci, dimpotrivă, de legitimitate, deoarece *extinderea muntenească în toate direcțiile se făcea în teritorii românești.*

Argumentația științifică se concentrează apoi asupra meritului lui Mircea de organizator al statului. Cu ajutorul elevilor s-a subliniat faptul că statul creat de Basarab a avut cîțiva dregători, dar că Mircea este cel care completează sfatul domnesc cu noi dregători, aducîndu-l la maxima lui afirmare și maturitate, relevîndu-se că prima nouă dregătorie datează din 1389, iar ultima din 1417, ceea ce înseamnă că Mircea crea dregătorii în funcție de necesități.

În ceea ce privește problema organizării militare s-a clarificat, tot cu ajutorul elevilor, că „oastea cea mare" (termen explicat prin participarea întregului popor la luptă) a caracterizat și sistemul de luptă al dacilor (la apărarea eroică a Sarmizegetusei au participat bărbați, femei, bătrîni și copii) și a caracterizat și lupta de la Posada din 1330, unde Basarab a folosit „tota sua potentia" (toate forțele de care dispunea). Am adăugat faptul că Mircea lărgește participarea la „oastea cea mare" prin chemarea la luptă și a țăranilor aserviți.

În continuare, am conturat ramurile economice care au cunoscut o mare înflorire în epoca lui Mircea, adăugînd ideea că dacă Mircea continuă să contribuie la înflorirea ramurilor tradiționale (agricultură, creșterea vitelor, viticultură, albinărit, pescuit), un mai mare accent pune pe meșteșuguri, minerit și comerț, ramuri care aveau mai mult perspectiva dezvoltării.

Tot pe planul argumentației științifice am cerut elevilor să explice dacă îl consideră pe Mircea și mare diplomat. Ei au citat tratatele încheiate cu Sigismund de Luxemburg, craiul Ungariei și Vladislav Iagello, regele Poloniei. Am subliniat că, dacă ceea ce au afirmat ei corespunde adevărului istoric, mai mult decît atît, acestea nu trebuie privite ca simple acte ci ca fiind încheiate pe bază de perfectă egalitate și urmărind un scop precis: închegarea frontului de luptă antiotoman, dar și contracararea și anihilarea unor eventuale încercări din partea acestor suverani de a interveni în Țara Românească împotriva intereselor ei. Spre sfîrșitul lecției, care corespunde și cu sfîrșitul domniei, *trăsătura de mare diplomat va fi întărită prin prezentarea politicii chibzuite a lui Mircea față de urmașii lui Baiazid Ilderim, avînd drept scop păstrarea independenței Țării Românești.*

Tot prin dialog cu clasa am putut desprinde aportul lui Mircea cel Mare la dezvoltarea culturii, concluzionîndu-se că *umanismul nostru e strîns legat de marile idealuri de luptă pentru dreptate și unitate.* Din acest punct de vedere și din cel artistic, renascentist (Cozia poate constitui un exemplu de

suflu înnoitor în arhitectură), am socotit epoca lui Mircea ca început al Renașterii societății românești. Această argumentație a fost înțeleasă de elevi la justa valoare, ei privind vremea lui Mircea ca o perioadă de vîrf, atît în planul culturii cît și spiritualității.

În partea a II-a a lecției, pentru sublinierea aportului lui Mircea la lupta pentru independență a Țărilor Române, am utilizat expunerea, deoarece timpul nu îmi permitea să fac apel la cunoștințele elevilor — destul de sumare la acest capitol. Am prezentat sistematic și pe scurt principalele idei, folosind în mai mare măsură exemplificarea ilustrativă (text și imagini). Am scos în evidență însă și probleme de principiu ale lecției: *a)* lupta pentru independență a fost definitorie pentru întreaga dezvoltare istorică a poporului român și ea a cunoscut momente de vîrf în epoca lui Mircea, Iancu, Ștefan, Mihai; *b)* reliefînd marile lupte conduse de Mircea cel Mare am scos în evidență cauza dreaptă a românilor și caracterul cotropitor al politicii otomane.

În ceea ce privește formarea și consolidarea cunoștințelor, *am considerat întotdeauna că noțiunile constituie osatura pe care se pot așeza deopotrivă explicarea evenimentelor și înțelegerea proceselor istorice.* Fără clarificarea noțiunilor nu poate fi realizat nici aportul conceptual, noțional, nici dialectica lecției nu poate fi înțeleasă. De aceea și în prezenta lecție am acordat o mare atenție formării și consolidării noțiunilor ce intrau în conținutul ei. Mi-am ales și am lămurit următoarele noțiuni și expresii: hrisov, pecete, „Mare voievod și domn", Ungrovlahia, dregător, ban, vornic, logofăt, postelnic, vistier, spătar, comis, stolnic, paharnic (picernic), județ, Cozia (Mucetul), suveranitate, suzeranitate, „oastea cea mare", Ilderim, Rovine, cruciați, pașalîc, raia, herțeg, Podunavia.

Pentru lămurirea fiecăreia din aceste noțiuni, în momentul în care ea intervenea în lecție, am folosit clasa. Numai în măsura în care îmi dădeam seama că elevii nu cunosc deloc noțiunea intervenea profesorul — îndemnîndu-i pe elevi să-și noteze înțelesul fiecărei noțiuni, conform dictonului latin: „verba volant".

La noțiuni sau expresii mai grele, am dat de la început explicațiile necesare. De exemplu, pentru lămurirea expresiei „mare voievod și domn" am dat o explicație mai largă. „Statul feudal avea în frunte pe domn care își păstra și calitatea de voievod, moștenită din perioada premergătoare întemeierii statelor feudale. Domn (dominus în latinește) înseamnă stăpîn, voievod (termen slav, înseamnă comandant de oaste). Deși termenul de „voievod" este slav, instituția voievodatului este specific românească, după cum originală a fost și îmbinarea celor două calități. Mircea cel Mare le va reprezenta strălucit pe amîndouă, în titulatura *„mare voievod și domn"*. Pentru ca un asemenea titlu să se introducă într-o cancelarie, el trebuia să corespundă unei realități ce depășea tradiția și unei recunoașteri oficiale, măcar din partea cancelariilor vecine, Ungaria și Polonia. Numai pe baza tradiției el nu constituia o justificare a actului de recunoaștere a autorității domnitorului de către marile puteri. Realitatea istorică trebuia să corespundă unei puteri a conducătorului țării bazată pe stăpînirea unui teritoriu mai întins. Mircea îi conferă puterii sale acea realitate teritorială care să-i dea drept de a purta acest titlu, încît el a aparținut în mod real numai vremii lui Mircea. Purtarea titlului exprima și începutul luptei pentru centralizarea puterii, împotriva boierimii anarhice. Prin această explicație am împletit lămurirea noțiunii cu argumentația științifică. Astfel, fie cu ajutorul clasei, fie prin explicația profesorului, pe parcurs — așa cum am afirmat la locul cuvenit — noțiunile propuse au fost lămurite.

Folosirea textelor am făcut-o imediat după explicarea faptului care cerea ilustrarea acestuia. Mai întîi direcționarea analizei luptei pentru independență am realizat-o prin citirea textului ilustrativ din Programul partidului: „Țărănimea a constituit forța principală a armatelor multor mari conducători de oști, care au înscris pagini de înălțător eroism în lupta împotriva dominației străine. Figurile legendare ale lui Mircea cel Mare, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul și ale altor domnitori care au dobîndit mari victorii în fruntea oștirilor române vor rămîne de-a pururi în conștiința poporului nostru, în istoria patriei". Prin acest text am explicat și baza de masă a oștii lui Mircea, și aportul lui la factorul militar al „oștii celei mari", dar am evidențiat și constanta luptei pentru independență în istoria Românilor și a lui Mircea cel Mare.

Cînd am abordat problema despre noile teritorii pe care Mircea le adaugă la Țara Românească, *am citit titlul lui Mircea așa cum apare în vechea condică a mănăstirii Cozia* (1407), cînd Mircea intrase efectiv în stăpînirea pămînturilor menționate: „...Io, Mircea, Mare voievod și domn... stăpînind și domnind preste toată țara Ungrovlahiei și a părților de peste munți, încă și către părțile tătărești și Amlașului și Făgărașului, herțeg și domn al Banatului Severinului și pe amîndouă părțile pe toată Podunavia, încă și pînă la Marea cea Mare și singur stăpînitor al cetății Dîrstorului".

La acest text am lămurit și noțiunile și expresiile IO, Mare voievod și domn, Ungrovlahia, herțeg, Podunavia, dar am explicat mai cu seamă etapele unificării.

În tratarea aspectelor vieții economice, vorbind despre privilegiul comercial acordat de Mircea negustorilor lipoveni și din toată Polonia, am citit și comentat textul din Relațiile internaționale ale României în documente, încît elevii și-au putut da seama

de caracterul larg al relațiilor comerciale promovate de Mircea cel Mare.

Avînd în vedere că timpul limitat pentru prezentarea luptei de independență nu-mi permitea să folosesc tot materialul didactic propus în proiectul de tehnologie didactică, m-am limitat la următoarele materiale pe care le-am socotit de cea mai mare forță educativă: diafilmul „Mircea cel Mare", care cuprinde 18 secvențe privind principalele aspecte ale politicii interne, pe care le-am proiectat la sfîrșitul primei părți a lecției, discul cu un fragment din Scrisoarea III de Mihai Eminescu, în interpretarea lui George Vraca, moment de emoție și parcă de retrăire aievea a celebrei confruntări dintre Mircea și Baiazid, introdusă imediat după prezentarea bătăliei de la Rovine.

O schemă la tablă cuprinzînd ideile principale ale lecției și indicarea tuturor localităților și teritoriilor citate pe hartă au completat materialul vizual.

În finalul lecției, *am conturat personalitatea de excepție a voievodului Mircea*, unde am folosit din nou clasa, avînd toate elementele necesare. Dar *pentru ca trăsăturile voievodului să fie mai bine subliniate*, am citit un fragment din „Mircea cel Mare și solii", de D. Bolintineanu și „Umbra lui Mircea la Cozia", de Grigore Alexandrescu. Prima, redînd demnitatea voievodului, a doua moștenirea lui Mircea pentru generațiile următoare, pînă la noi. Sensul actual al acestei moșteniri l-am realizat citind aprecierea pe care tovarășul Nicolae Ceaușescu o dă faptelor însemnate săvîrșite de marile noastre figuri voievodale: *„Noi cinstim și pe Basarab, și pe Bogdan, și pe Mircea, și pe Ștefan cel Mare, și pe Ioan de Hunedoara și pe atîția alți voievozi — tot feudali, e drept — dar care au fost buni organizatori de oști, buni organizatori ai luptei poporului nostru pentru neatîrnare. Noi îi cinstim nu ca feudali, ci ca oameni înaintați ai timpurilor lor, care au pus în joc tot ce au avut pentru izgonirea cotropitorilor străini de pe pămîntul strămoșesc"*. Este și motivul pentru care în încheiere am explicat epitetele de „cel Bătrîn" și „cel Mare", pe care le-a conferit istoria acestui pisc voievodal, care pe drept mai poate fi socotit și *„Luceafărul Basarabilor"*. (subl. n.s.).

În concluzie, lecția „Mircea cel Mare și lupta pentru independență" mi-a solicitat întotdeauna și cu precădere anul acesta, în funcție de noua structură a programei, străduanie deosebită în alegerea unei metodologii corespunzătoare întru totul: *a)* cerințelor programei; *b)* armonizării programei cu manualul; *c)* stadiului actual al cercetării istorice; *d)* lărgirii informației și dezvoltării culturii istorice a elevilor; *e)* dezvoltării emotivității și creării unor trăsături moral-politice ferme în procesul educării patriotice, revoluționare a tinerei generații.

Și, firește, pentru cinstirea cum se cuvine, și prin actul de predare-învățare, a aniversării celor 600 de ani de la urcarea lui Mircea cel Mare pe tronul Țării Românești.

Căi de optimizare a integrării elevilor în cerințele clasei a V-a

Înv. MARCELA PENEȘ
Școala Nr. 190 din București

FUNCȚIA PRINCIPALĂ A STRATEGIILOR EVALUATIVE constă în a contribui la cunoașterea performanțelor obținute de elevi, a eficienței metodelor și procedeelor de lucru folosite, în depistarea lipsurilor (goluri sau erori), stabilindu-se cauzele generatoare și, apoi, măsurile corective.

Sigur că toate aceste informații constituie un cadru de referință în aprecierea muncii celui care a dirijat învățarea, cu atît mai mult informațiile desprinse sînt definitive pentru învățătorul care timp de 4 ani a condus acest proces, în lumina unor cerințe generale, ținînd tot timpul seama de condițiile specifice clasei și acționînd în stilul său propriu de lucru.

Ca o activitate care emite judecăți de valoare, testarea rezultatelor muncii elevilor conduși de către învățător se vrea în fiecare an tot mai obiectivă (acest fapt explică și intervenția noastră). Trebuie să menționăm că în cadrul discuțiilor purtate în comisiile metodice, în cercul pedagogic, precum și în schimburile de experiență, adeseori învățătorii au dezbătut problema modului cum se aplică această testare, făcînd de fieca e dată propuneri pentru optimizarea acțiunii; unele din aceste propuneri au avut ecou, altele au rămas la stadiul inițial.

În aceste condiții, comisia metodică a învățătorilor din școala noastră, în colabo-

rare cu catedrele de română și matematică și-au propus să ia în studiu problema testării elevilor, ca una din întreprinderile de larg interes în școală, care contribuie direct la ajutarea elevilor în a se integra mai sigur și eficient în întreg șirul de activități didactice specifice etapei de început a învățământului gimnazial. Am elaborat un plan de lucru comun în care am inclus toate activitățile metodice ale comisiei învățătorilor claselor a IV-a, precum și cele ale catedrelor de română și matematică (organizate cu clasele a V-a). Majoritatea acestor activități metodice (un sistem de lecții deschise ținute în paralel de către învățători și profesori, dezbateri, interasistențe, activități specifice pentru elevii cu ritm lent de lucru) s-au desfășurat prin colaborarea dintre învățători și profesorii care urmau să predea la aceste clase. Aceste acțiuni de strînsă colaborare au avut ca urmare firească cunoașterea elevilor de către profesori, fapt ce s-a răsfrînt pozitiv asupra depășirii etapei dificile de acomodare a elevilor cu cerințele clasei a V-a.

În cadrul acestor multiple activități comune s-a încadrat și pregătirea și desfășurarea testării elevilor clasei a V-a.

De la început ne-am pus întrebarea: „Ce anume testăm?" Răspunsul nu putea fi altul decît: randamentul. Dar randamentul nu-l putem lua decît ca rezultat al sintezei dintre cantitatea de informații stocate și implicațiile sale de ordin formativ; oprindu-ne numai la informațiile asimilate nu putem afla decît un punct de vedere unilateral, venind în contradicție cu obiectivele activității de învățare, ceea ce nu e de dorit.

N-ar fi rău să revedem, mai întîi, care sînt cerințele programei de limba română (clasa a IV-a) pentru ca pornind de la ele să putem judeca performanțele. La sfîrșitul clasei a IV-a, se spune în programa de limba română (căci numai asupra acestui obiect de studiu ne vom opri), elevii vor putea:

„să realizeze recunoașterea părților principale și secundare din propoziție cu ajutorul întrebărilor; folosirea corectă a acordului dintre subiect și predicat, atribut și substantiv (pe baza exercițiilor), recunoașterea părților de vorbire învățate, folosirea cunoștințelor de gramatică, ortografie și punctuație în exprimarea orală și scrisă". Tot programa menționează: „în studiul gramaticii s-a constatat o alunecare spre panta teoretizării și a excesului de analize gramaticale, pierzîndu-se din vedere principalul obiectiv — însușirea exprimării corecte orale și scrise; cultivîndu-se amănuntul subtil, dificultățile rare și interpretările ambigue s-au neglijat latura practică a procesului predării gramaticii și particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. (...) Se va acorda, în lecție, o pondere sporită acelor forme de activitate care au un caracter creator și care obligă elevii să opereze în construcții libere cu faptele de limbă".

Am considerat că în limita acestor obiective putem concepe cerințele lucrării adresate noilor elevi ai clasei a V-a. Totodată am ținut seama de neajunsurile relatate în cadrul cercului pedagogic din care reieșea că, adeseori, în școli, învățătorii nu sînt consultați în formularea subiectelor (deși ei cunosc cel mai bine programa școlară); în această situație subiectele sînt alcătuite, numai de către profesori, fiind adeseori greoaie, cu cerințe ce depășesc limitele programei, nevizînd esențialul muncii claselor primare, nereușind să pună în lumină gradul de stăpînire a scrierii ca principală sarcină (în măsura în care ea a putut fi conștientizată și fixată în acest ciclu).

Punîndu-ne de acord învățătorii și profesorii am considerat că modul în care elevii și-au însușit scrierea este problema cea mai importantă și aceasta a constituit prima cerință a lucrării.

În privința textului ales pentru dictare ne-am orientat ca el să fie selectat din textele studiate și să conțină 70 — 80 de cuvinte, cu un număr suficient de dificultăți ortografice și de punctuație, astfel încît aria de cuprindere să fie cît mai mare; ceea ce n-a însemnat că a trebuit să ne oprim chiar la un text de Ion Creangă (așa cum au găsit de cuviință alți colegi), text ce cuprinde raritățI, denumiri vechi, fraze lungi, intercalări, ambiguități. Dacă la acestea se mai adaugă un ritm mai rapid de dictare, o intonație insesizabilă, dacă metodologia aplicării dictării nu s-a respectat întocmai, dacă se pretinde și o analiză gramaticală după rigorile clasei a VIII-a, atunci înseamnă că acționează asupra elevilor suficienți factori defavorizanți care conduc spre concluzii eronate.

Dictarea s-a aplicat respectîndu-se întreaga metodologie cu care elevii sînt obișnuiți din învățămîntul primar:

a] citirea textului în întregime;

b] dictarea textului realizată în felul următor: în cazul în care apar propoziții mai lungi sau fraze, acestea se citesc în întregime, apoi se împart pe unități mai mici, se citește fiecare unitate, se repetă de către elevi, se scrie, apoi se citește fraza în întregime (respectîndu-se un ritm convenabil);

c) se citește încă o dată textul destul de rar ca să se poată face eventualele corectări;

d) autocontrolul sau finalizarea lucrării.

Proba de verificare a mai constat în aplicarea unor exerciții pentru verificarea exprimării în scris și a cunoștințelor de limbă. Sugerăm cîteva exerciții de vocabular: includerea cuvintelor date în propoziții, alcătuirea de propoziții cu cuvinte sau expresii de sprijin, completarea propozițiilor date, înlocuirea expresiilor date etc. La gramatică elevii au construit propoziții după o

schemă dată, dar tot așa de bine pot alcătui o propoziție după un predicat dat, pot dezvolta o propoziție simplă, identificînd părțile de propoziție și de vorbire (pe baza schemei suprapuse sau pe bază de tabel).

S-ar putea ca toate aceste cerințe să se realizeze prin alcătuirea unei compuneri gramaticale avînd 3—4 sarcini de felul:

1) Alcătuiți o compunere despre...

2) Stabiliți titlul.

3) Folosiți-vă de substantive proprii.

4) Introduceți dialogul etc.

Trebuie să amintim că testarea s-a aplicat după o perioadă de recapitulare (după 1 octombrie).

În aceste condiții de bună colaborare testarea nu a generat nici un fel de nemulțumire din partea celor care au realizat-o, sau a celor care au aplicat-o, dimpotrivă, ea s-a dovedit mult mai aproape de adevăr decît activitățile similare din anii precedenți și nu a contrazis cu nimic, ci a confirmat rezultatele lucrării de la sfîrșitul clasei a IV-a fiind, în același timp, în acord cu rezultatele tezelor primului trimestru. Vrem să subliniem aici ideea că acest lanț ordonat de activități de verificare a cunoștințelor elevilor a implicat în egală măsură atît învățătorii cît și profesorii, în interesul elevilor.

Nu servește nici elevului și nici învățătorului sau profesorului o apreciere voalată fie ea în plus sau în minus. Nu e greu de constatat că elevul se simte mult mai orientat atunci cînd atît învățătorul cît și profesorul apreciază după aceleași criterii, iar testarea de la începutul clasei a V-a înseamnă pentru el măsurarea cît mai riguroasă a cunoștințelor dobîndite conform programei școlare.

Pentru a avea un punct de vedere comun în privința aprecierii, în întreg acest sistem de lucrări am acordat 6 puncte pentru dictare și 4 puncte pentru exercițiile de vocabular și cerințele de gramatică; cele 6 puncte ale dictării au fost repartizate pe dificultățile de ordin ortografic, de punctuație, așezare în pagină, aspect general.

Deoarece dezbaterile noastre metodice au relevat faptul că deși învățătorii aplică dictări elevilor, totuși se constată că mai sînt elevi care promovează clasa a IV-a fără a putea să realizeze o dictare după cerințe minime, ne-am propus ca în continuare să ne preocupe mai intens problema scrierii elevilor, insistînd mai cu seamă pe analiza fonetică, pe dictări cu prevenirea greșelilor, pe discutarea și corectarea zilnică a temelor de muncă independentă.

Activitatea didactică de verificare a cunoștințelor elevilor la începutul clasei a V-a este numai o verigă din șirul activităților desfășurate sub semnul colaborării între învățători și profesori. Am înțeles clar că la situația în care s-au găsit forme diverse, eficiente și permanente de colaborare, dacă învățătorii și profesorii au căzut de acord asupra celei mai potrivite maniere de lucru, dacă punctele de vedere au fost aceleași și în același timp cele mai bune, dacă învățătorii și profesorii au discutat în detaliu aplicarea ambelor teste, dîndu-i acestui fapt importanța pe care o merită — testarea a reușit să pună în lumină adevărul despre performanțele atinse de elevi.

În lumina celor relatate ne permitem să sugerăm cîteva propuneri care, sperăm, vor putea contribui la o testare tot mai obiectivă și mai eficientă.

— Pentru tot ce au dobîndit timp de 4 ani, elevii să fie testați la sfîrșitul clasei a IV-a aplicîndu-se lucrări cu subiect unic la limba română și matematică.

— Învățătorul să dirijeze desfășurarea lucrării fiind asistat de profesorul de română sau de matematică.

Concluziile asupra rezultatelor muncii elevilor vor fi desprinse din această testare, în care criteriile de apreciere vor fi unice și riguros stabilite. Notarea învățătorului va fi dublată de cea a profesorului. În aceleași condiții va fi dat și testul de la începutul clasei a V-a (profesorul va fi asistat de învățător, iar notarea o vor face împreună).

— Lucrarea din clasa a V-a să se aplice după o perioadă de recapitulare obligatorie, în care nu vor fi ocolite problemele de scriere corectă, exprimare orală și în scris, exerciții care să contribuie la aducerea elevilor în formă optimă.

— Subiectele să fie stabilite în funcție de cerințele programei, participînd la elaborarea lor atît învățătorii cît și profesorii.

— Problema testării elevilor să constituie subiect de analiză pentru comisiile metodice, iar rezultatele vor fi comunicate elevilor.

Dacă în activitatea zilnică cu elevii obiectivitatea maximă nu are întotdeauna cele mai bune consecințe pe plan psihopedagogic (ea îndepărtîndu-l uneori pe examinator de starea de moment a examinatului), în testările „mai mari" tendința de a măsura cît mai corect, pe baza unor unice și riguroase norme e bine venită și necesară. Ideea ce aparține lui Gilbert De Landsheere că „între utopia obiectivității și subiectivitatea totală există destul de multe stadii intermediare" poate fi confirmată și de problema testării elevilor din clasa a V-a, problemă în a cărei tendință de perfectabilitate credem, acest lucru fiind, în primul rînd, în ajutorul elevilor, cei care pot și în acest fel să fie ajutați spre a traversa mai ușor etapa „ruperii" de învățător.

Pregătirea preşcolarilor pentru şcoală — preocupare prioritară a educatoarelor

PREGĂTIREA COPIILOR PENTRU ŞCOALĂ se realizează prin toate activităţile ce se desfăşoară în grădiniţă, educatoarele punînd un accent deosebit pe modalităţi şi procedee interesante, atractive de pregătire a copiilor în vederea adaptării lor la activitatea şcolară, jocul ocupînd, totuşi, un rol important în desfăşurarea activităţilor care au un conţinut cît mai apropiat de cel din şcoală.

În acest număr de revistă prezentăm extrase din articolele primite la redacţie, axate pe problema pregătirii preşcolarilor pentru şcoală, prin exerciţii grafice.

Pregătirea copiilor pentru şcoală prin activităţi comune

Preocupată fiind de introducerea copiilor treptat în sistemul de activităţi organizate, dirijate sistematic, m-am deplasat cu preşcolarii la cea mai apropiată şcoală, asistînd la cîteva ore la clasa I, îndemnîndu-i să participe la lecţiile special organizate pentru copiii din clasa întîi şi preşcolarii din grupa mare. În acest mod s-a desfăşurat lecţia cu tema „Jocuri didactice şi ghicitori".

Aşezaţi în bănci, alături de elevi, preşcolarii au fost pătrunşi de importanţa activităţii la care au fost antrenaţi. În felul cum s-au comportat în timpul lecţiei, observaţiile făcute, răspunsurile pe care le-au dat, disciplina în care s-au încadrat, au demonstrat că aceştia vor face faţă cu succes cerinţelor şcolii, avînd o bună pregătire psihologică atît în plan afectiv cît şi în plan psihosocial de integrare în sfera activităţii de învăţare şi în mediul specific colectivităţii şcolare. Lecţia a fost urmată de o dezbatere pe tema pregătirii copiilor pentru şcoală, la care au participat educatoarele de la Grădiniţa Nr. 25 şi învăţătoarele de la Şcoala Nr. 15. Din dezbateri s-au desprins mai multe aspecte esenţiale ale muncii de pregătire a copiilor pentru şcoală, de colaborare între grădiniţă şi şcoală pentru a asigura unitatea şi continuitatea necesară învăţămîntului.

ANA BORCUŢ
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 25 — Baia Mare

Intuirea elementelor grafice pregătitoare pentru scriere

După intuirea elementului grafic, a demonstrării trasării corecte la tablă sau executate pe acelaşi material ca al copiilor, dar ceva mai mare pentru a putea fi observat de ei, folosind aceleaşi instrumente, am pregătit mîna copiilor pentru scris. Mai întîi am făcut cîteva exerciţii fizice, apoi am executat exerciţii de reproducere a elementelor grafice în aer cu braţul, cu degetul, apoi pe masă cu ochii deschişi, apoi închişi şi, în sfîrşit, scrierea pe caiet. Uneori, înaintea fiecărei activităţi am reluat — sub ormă) de exerciţii grafice — unele elemente grafice pregătitoare care au constituit exerciţii de antrenament, de încălzire şi dezvoltare a muşchilor mici ai mîinilor şi elemente în realizarea activităţii noi.

După învăţarea liniilor orizontale, verticale, am trecut la îmbinarea acestor linii executînd: linia ferată, gardul, colivia, scara, dînd copiilor posibilitatea să creeze teme variate.

Continuînd şirul exerciţiilor pe linia oblică dreapta-stînga şi complicînd-o, fără a ridica creionul pînă la terminare, prin unirea lor s-au obţinut: acoperişul casei, cravata pionierului, brad, copiii executînd corect şi cu uşurinţă aceste linii.

Învăţarea liniilor curbe (şerpuite) a fost ceva mai dificilă, mai complicată, întrucît copiii trebuiau să realizeze linia curbă şerpuită, continuă, cu sprijin (puncte, liniuţe etc.), linia curbă continuă trasată de la stînga la dreapta, linii ondulate de diferite mărimi, dispuse alternativ, şir de linii curbe (în formă de semicerc) egal aşezate deasupra şi dedesubtul unei drepte cu sprijin de cercuri, puncte sau linii. De exemplu, le-am dat să traseze linia curbă, ocolind semnele prin partea lor exterioară.

Învăţînd să realizeze linii curbe orientate în formă de bucle, cu linii şi puncte de sprijin în sus şi în jos, ei au învăţat procedeul de scriere a literelor *a, b, p.* (Cu acest fel de linii am decorat farfurii, ulcioare). Pentru consolidare le-am dat să deseneze drumul Lizucăi prin pădure, avînd ca puncte de sprijin cîţiva pomi şi cîteva flori — liniile au fost repede şi corect executate. Tot pentru executarea corectă a buclelor cu deschidere în sus şi în jos am folosit şi tema „Ghemul se desfăşoară".

Liniile curbe închise ovale, în afara celor realizate sub formă de scoică, am încercat să le consolidez prin executarea unor desene care prezentau prune, lanţuri cu inele colorate şi în final boabele de la spicul de grîu. Prin aceste exerciţii am pregătit copiii pentru scrierea literelor *o, c, g* şi a cifrelor 5, 0 subliniind că ele (se scriu) se desenează începînd de sus spre stînga.

Atenţie deosebită am acordat temelor cum sînt „Nodul", „Linie sub formă de bici"

care conțin elemente pregătitoare pentru scrierea literelor *h, j, k, r*, la care am întîmpinat greutăți, copiii motivînd: „nu pot" „n-am curaj" și altele; ceea ce înseamnă că toate elementele grafice trebuie să fie accesibile particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor.

Pentru exersarea și consolidarea semnelor grafice am desfășurat jocuri de tipul: „Completează ce lipsește"; în acest scop am distribuit copiilor foi cu desene și imagini incomplete, cum ar fi: arici fără țepi — urmînd ca preșcolarii să completeze țepii prin linii drepte, verticale; casă fără uși și geamuri — copiii trebuiau să deseneze cu ajutorul liniilor verticale și orizontale ușile, geamurile; mașină fără roți — preșcolarii trebuiau să deseneze linia curbă închisă; umbrelă fără baston; preșcolarii să deseneze bastonul, căpșuni fără puncte etc. Ținînd seama de greutățile întîmpinate anterior în execuțarea exercițiilor, am căutat să lucrez diferențiat atît cu preșcolarii care dovedeau o oarecare lentoare în executarea exercițiului, cît și cu cei avansați.

GEORGETA HRISTEA
Grădinița Nr. 1 — Odobești

● Desenul și pregătirea mîinii pentru scris

Pregătirea mîinii pentru scris se face în activități și etape diferite: *a)* descrierea verbală; *b)* descrierea în aer cu mîna a elementelor grafice; *c)* prin activitățile manuale de modelaj, de desen, pictură, dactilo-pictură, de decupare, înșirare de mărgele; *d)* urmărirea cu ochii a unor obiecte în deplasare; *e)* scrierea cu creionul pe fișe după modelele date etc.

Urmărind poziția pe care o au copiii în timpul desenului, am observat că mulți dintre ei stau aplecați asupra foii de hîrtie, iar alții se sprijină cu pieptul de masa de lucru. Or, poziția copilului în timpul lucrului, modul în care el ține creionul în mînă constituie aspecte importante legate de însușirea corectă a unor mișcări grafice voluntare ce se vor transforma cu timpul în acțiuni automatizate.

În pregătirea mîinii pentru scris am folosit, în mod special, activitățile de desen, care contribuie în mod direct la facilitarea scrierii.

Pentru a-i deprinde pe copii cu distanța necesară între ochi și hîrtia de scris, între corp și masa de lucru, pentru a-i obișnui cu o anumită distanță a degetelor față de vîrful ascuțit al creionului, încă din primele activități de desen, înainte de începerea lucrului, le-am demonstrat și explicat ceea ce au de efectuat. Le-am precizat care este distanța necesară de la piept pînă la masa de lucru, care este poziția corpului (puțin aplecat în așa fel încît să poată privi cu ușurință desenul, iar ochii să nu fie prea apropiați de hîrtie), poziția creionului și distanța degetelor față de vîrful ascuțit al creionului.

După modelul desenat pe tablă, copiii trebuiau să realizeze rînduri de linii sau frunze orientate în diverse sensuri și să păstreze o distanță corectă, executînd linii drepte, ondulate sau frînte, realizînd diverse motive artizanale asemănătoare celor de pe costumele populare, să combine linii verticale cu linii orizontale prin care realizau forme asemănătoare cu gardul, pieptenele, grebla etc. Din linii oblice și puncte au executat, de exemplu, un lan de grîu în bătaia vîntului sau bețe de chibrit. De asemenea, au desenat o stofă țesută în formă de ace de brad, la început trasînd linii orizontale, apoi pe cele oblice și treptat, direct linii oblice fără ajutorul liniilor ajutătoare (orizontale sau verticale) desenul putînd fi realizat și în înălțime.

Folosind, de pildă, linii ondulate sau frînte, copiii au realizat mai multe modele, de exemplu: fumul de la casă sau de la locomotivă, soarele cu raze, fulgerul, coarda de joc, creanga de brad etc.

În activitățile desfășurate am realizat cu copiii grupei mari toate elementele grafice. Pe măsură ce copiii au făcut progrese le-am dat numai sugestii de felul în care trebuie să lucreze și le-am cultivat încrederea în ei, încurajîndu-i să abordeze lucruri noi și mai dificile. În acest mod, exercițiile grafice pregătitoare contribuie la dezvoltarea musculaturii fine a mîinii și dezvoltă spiritul creator al copiilor contribuind la educația lor estetică și bineînțeles la pregătirea lor pentru școală.

ELENA VARGA
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 23 — Bacău

● Dactilo-pictura, procedeu eficient de învățare a elementelor grafice

Dintre activitățile artistico-plastice, dactilo-pictura reușește să-i atragă pe copii foarte mult, iar ei fără efort deosebit învață să execute semne grafice necesare scrierii. Procedeele folosite și materialele utilizate au fost variate. Mai întîi le-am dat copiilor coli de hîrtie cu un fond proaspăt pregătit pe care ei au trasat linii orizontale, verticale, oblice, linii ondulate și șerpuite, folosind degetul arătător. Am constatat că toți copiii au realizat cu plăcere și cu ușurință aceste exerciții, fapt care m-a determinat să aplic alt procedeu: le-am dat copiilor coli albe de diferite dimensiuni pe care ei au realizat linii orizontale, verticale, oblice, dar cu degetul înmuiat în culoarea preferată.

Prin contactul direct al mîinii cu hîrtia, copiii au învățat cum să-și dozeze efortul la apăsare, atingînd hîrtia cu mișcări ușoare, mai întîi cu degetul arătător, apoi folosind toate degetele. Procedînd astfel, mîna copilului capătă o mai mare flexibilitate, iar pe

măsură ce copiii exersează devin siguri pe mișcări și astfel mușchii mici ai mîinii sînt direct influențați — se întăresc și se dezvoltă.

Constatînd că procedeele folosite pînă acum au dat rezultate bune, în sensul că preșcolarii și-au însușit tehnica de lucru, am schimbat modalitatea de realizare a semnelor grafice — le-am dat copiilor coli de hîrtie de dimensiuni mici și de culori diferite: albe, albastre, negre (hîrtie de fotograf). Varietatea culorilor le-a stimulat interesul și dorința de realizare a temei date fără ca ei să observe că de fapt realizăm aceleași semne grafice. În această etapă de lucru le-am dat tema, le-am sugerat ce hîrtie să folosească, ce culori să întrebuințeze, cum să le ia cu degetul arătător, le-am arătat cum se obține o anumită culoare prin combinarea culorilor. După mai multe exerciții, din 29 de copii numai trei nu au reușit să se încadreze în timp și nici să combine culorile așa cum i-am învățat. Cu aceștia am lucrat separat și în cadrul activităților la liberă alegere, repetînd de mai multe ori am reușit să-i aduc la același nivel cu ceilalți. În etapa următoare i-am lăsat să-și aleagă singuri tema, hîrtia, culorile. Din cei 29 de copii, 18 și-au ales hîrtia colorată — aceasta constituind fondul deja pregătit — pe care au realizat peisaje de iarnă, ceilalți au ales hîrtia albă pe care au executat mărgele pentru păpușă, cireșe, căpșuni.

Ca o ultimă etapă de lucru am trecut la realizarea unor teme cu modelul în față, în acest scop le-am dat copiilor să realizeze: roșii, mere, mărgele înșirate pe ață, baloane etc., pe care le-au colorat numai cu degetul arătător. Astfel, copiii au executat puncte, linii, cercuri de diferite mărimi și în diferite poziții.

MARIA VELICU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 56 — București

● Rolul desenului pe tablă în formarea deprinderilor grafice

Urmărind pregătirea copiilor pentru scris am avut în vedere faptul că mușchii mici ai mîinii se dezvoltă mai lent, din care cauză copilul preșcolar execută cu multă stîngăcie mișcări care necesită precizie. De aceea, efortul depus de copil este bine să crească odată cu trecerea la grupa mare. În acest scop, în etapa jocurilor distractive, am experimentat „desenul pe tablă" urmărind să deprind copiii cu scrisul la tablă, avînd o poziție corectă a corpului; să-i învăț cum să țină creta în mînă, care ca volum este diferită de creion; să știe să se orienteze pe o suprafață mai întinsă, tabla fiind mai mare decît foaia de hîrtie și într-o altă poziție. În urma acestui mod de lucru am constatat că preșcolarii desenează cu creta cu mai multă siguranță, cu mai multă încredere, după ce exersează de mai multe ori. Aceasta se datorește și faptului că urmele de cretă se pot șterge cu ușurință, ceea ce îi determină pe copii să tragă conturul cu încredere, realizînd linii mai drepte. După aceea le-am cerut să deseneze cu creionul.

În majoritatea activităților de desen (mai ales la începutul anului școlar) am executat unele exerciții pregătitoare, exerciții care nu durau mai mult de 5 minute. Prin introducerea acestor exerciții pregătitoare am avut în vedere contribuția lor la dezvoltarea musculaturii fine a mîinii, la formarea deprinderilor de mînuire a instrumentelor de desen, la fixarea și integrarea cunoștințelor de desen. Ținînd cont de faptul că programa acordă o mai mare importanță desenului decorativ, consider că această activitate poate constitui terenul de aplicație pentru formarea mîinii copiilor pentru scris.

Avînd în vedere faptul că în prezent copiii merg la școală de la vîrsta de 6 ani, consider că este necesar ca metodicile pentru învățămîntul preșcolar să fie completate cu un capitol distinct care ar putea să trateze și să precizeze toate aspectele legate de pregătirea copiilor pentru școală.

MARINA COPĂCEL
Grădinița Nr. 4 — Adjud

● Jocul de construcție și activitățile de aplicație — elemente pregătitoare pentru realizarea exercițiilor grafice

Considerînd că marea majoritate a copiilor nu aveau formate reprezentări clare despre unele obiecte cu care ei vin permanent în contact, am folosit jocul de construcție și activitățile de aplicație ca elemente pregătitoare pentru realizarea unor exerciții grafice. În acest scop, la activitățile alese am distribuit copiilor bețișoare, scobitori, bețe de chibrit, indicîndu-le să le așeze în diferite poziții: culcat (orizontal), în picioare (vertical), aplecate (oblice). Cu aceste materiale am construit gard, casă, pomi, iarbă, pieptene, perie etc. Astfel, pentru pregătirea activităților „Pieptene" și „Perie" am modelat din plastilină un suport în care copiii au înfipt scobitori tăiate în jumătate, reprezentînd obiectul respectiv. La activitatea „Acoperiș" am desenat pe fișe pentru fiecare copil cîte o casă, iar ei trebuiau să realizeze acoperișul din solzii de la conurile de brad, în același scop am folosit deșeuri de furnir tăiate după modelul exercițiului grafic. Cînd am trecut la executarea exercițiului grafic din 37 de copii prezenți 4 au realizat tema foarte bine, 23 bine, 10 nesatisfăcător. Pentru pregătirea activității „Zid de cărămizi" mai întîi am observat un zid adevărat, cărămizile, apoi le-am dat să construiască din

dreptunghiurile de la trusa ARCO un zid, copiii au perceput forma cărămizilor și modul cum se îmbină pentru realizarea zidului. Din 32 de copii prezenți numai 2 au realizat tema foarte bine, 22 bine, 8 nesatisfăcător.

Pentru pregătirea activității „Gard de fier" am distribuit fiecărui copil cîte un pătrat de lemn pe care la distanța de 5 cm. am bătut cîte un cuișor pe care copiii trebuiau să le unească două cîte două în diagonală cu ajutorul unei sîrme foarte subțiri sau ață. După ce au perceput poziția liniilor, distanța egală dintre ele, au trecut la realizarea exercițiului grafic. Din 39 de copii prezenți, 8 au realizat lucrarea foarte bine, 24 bine, 7 nesatisfăcător.

Cu toate că am folosit jocurile de construcție și activitățile de aplicație pentru pregătirea exercițiilor grafice, rezultatele nu m-au mulțumit. De aceea, am folosit în continuare punctele de sprijin. Cu ajutorul lor copiii prezintă semnele grafice cu mai multă siguranță, cu mai multă plăcere, sînt mai entuziasmați de produsul muncii lor. Lucrările efectuate de ei în urma folosirii punctelor de sprijin ilustrează marea importanță a acestora. Astfel, pregătirea activității „Acoperiș" a cuprins următoarele etape: observarea în natură, apoi joc de construcție, după aceea am repetat activitățile „mărgele mici"; „mărgele mari"; repetarea activității „gulerașul păpușii". Am trecut apoi la executarea exercițiului grafic „Acoperiș" explicînd copiilor la tablă că vor executa țiglele numai pe jumătate de cerc așezate asimetric. prima dată cu punct de sprijin, apoi fără punct de sprijin. Tema se poate realiza numai pe caiete cu pătrățele.

Analiza lucrărilor ilustrează următoarea situație: din 34 de copii prezenți, 19 au realizat tema foarte bine, 11 bine, 4 satisfăcător. Pentru temele „Șine" și „Gard" am trasat cîte două linii sus și jos la distanță egală, am însemnat puncte pe care le-am unît obținînd imaginea „Șinei" de linie ferată, iar la celelalte două linii, am desenat punctele în afara lor și unindu-le două cîte două am obținut imaginea gardului.

Înainte de a trece la realizarea exercițiului grafic propriu-zis, copiii au fost puși să traseze elementele ce le aveau de folosit în partea de sus a fișei pentru încălzirea mîinii, pentru a-i obișnui să se orienteze precis în spațiu. În acest scop am desfășurat o muncă susținută pentru a-i obișnui să deseneze numai elementele temei propuse, fără adăugiri.

LUCICA TELIBAȘA
Grădinița cu Program Prelungit nr. 20 — Bacău

● Activitățile manuale — mijloc de pregătire a mîinii pentru scris

În desfășurarea activităților am folosit foarte mult *exercițiul*, care constituie condiția fundamentală în formarea deprinderilor de scriere. Prin numeroase exerciții de: așezare, îmbinare, înșirare, îndoire, decupare, lipire, confecții etc., procedînd gradat de la grupa mică la grupa mare, am urmărit să îmbogățesc conținutul activităților și să introduc diferite elemente noi, forma exercițiului fiind variată, pentru a menține în permanență interesul copiilor pentru activitate. De la un exercițiu la altul am căutat să elimin unele mișcări inutile și să pun un mare accent pe calitatea executării temelor.

CORNELIA FRANCIUC
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 3 — Fălticeni

● Formarea deprinderii de scris

Pentru realizarea exercițiilor grafice am folosit foi de bloc cu dimensiunea 30/20 cm. orientate pe înălțime. Fiecare foaie a fost împărțită în trei. În prima parte a paginii am desenat cîte un model pe spațiul nelimitat. În partea a doua a paginii am trasat cîte două-trei spații în funcție de dificultatea exercițiului, pe primul spațiu de 2—3 modele urmate de puncte de sprijin pînă la începutul celui de-al doilea spațiu. În partea a treia a paginii am desenat un model aplicativ.

După intuirea elementului grafic, demonstrarea însoțită de explicații la tablă, executată pe același material ca al copiilor, dar mai mare, și cu aceleași instrumente de lucru (carioca, ceracolor, pix, creion) am executat cu copiii exerciții de dezvoltare a mușchilor mici ai mîinii, urmate de exerciții de reproducere a elementelor grafice.

Etapele de executare a unei lucrări au fost următoarele:

1) Executarea elementului grafic pe spațiu nelimitat; 2) executarea pe spațiu limitat, cu puncte de sprijin și fără puncte de sprijin; 3) executarea exercițiului într-o temă aplicativă după modelul educatoarei.

Exercițiul aplicativ are un rol important în fixarea temei propuse, este executat cu ușurință de către copii, ducînd în final la creșterea rapidității și calității în execuție, dispar mișcările de prisos, slăbește încordarea în executarea acțiunii.

Din cele 30—35 de minute afectate unei activități (la grupa mare) am urmărit ca timpul afectat scrierii să nu depășească 15—17 minute. Pentru a-i stimula pe copii, să participe cu interes la activitate, am folosit exercițiile de joc (întreceri între copii

exercițiul executat în timp ce educatoarea bătea din palme fără însă să-i grăbească pe copii), creînd totodată și un fond afectiv. Procedînd astfel, cei mai mulți copii din grupă au reușit să-și termine lucrarea în aproximativ 10—12 minute. Am obținut acest rezultat și datorită exercițiilor desfășurate în etapa de dimineață prin care am pregătit aceste activități — modelaj, joc de construcție, desen.

MARICICA POPOIU
Grădinița cu Program Prelungit Nr.18 — Focșani

● Consolidarea deprinderilor de scriere și exersarea primelor semne grafice

Asistînd la unele lecții de la clasa I și în urma discuțiilor purtate cu învățătoarele acestor clase, am ajuns la concluzia că am putea introduce și alte modalități de sprijinire și facilitare a învățării corecte a scrisului în clasa I. În acest sens ne-am propus ca pe lîngă parcurgerea conform indicațiilor programei de exerciții grafice la grupa mare, să exersăm grafismele învățate și într-un caiet cu liniatură, pe care urmează să scrie elevii în clasa I. În acest scop am căutat să aplicăm noi modalități de lucru cu preșcolarii pentru scrierea elementelor grafice care intră în componența literelor. Acest procedeu este un punct de vedere care a dat rezultate deosebite în muncă.

Mai întîi am prezentat copiilor caietul de clasa I tip 1 și le-am explicat liniatura caietului (linii continue, linii punctate, spațiu mare, spațiu mic). După ce liniatura a fost bine reținută de către copii, am trecut la exersarea primelor semne grafice. Conform sarcinilor din programă am început cu punctul, am continuat cu linii verticale, orizontale, oblice, ovale etc., respectînd etapele de desfășurare a unei activități de exerciții grafice. La începutul rîndului de caiet am desenat ca model semnul grafic care urma să fie exersat (primul rînd din pagină începe cu aliniat). În urma exersării elementelor grafice organizate în structuri caracteristice am constatat un progres general în procedeul de lucru al copiilor și mai ales o realizare corectă a semnelor grafice.

La sfîrșitul anului școlar, ca o probă de evaluare a abilităților de scriere a exercițiilor grafice învățate în cursul anului, am aplicat copiilor din grupa mare de la Grădinița cu Program Normal Nr. 2 — Ineu o probă în două variante, în scopul aprecierii capacității perceptive, de formare a deprinderilor motrice, a coordonării oculo-motorii și a rapidității de execuție a grafismelor.

Varianta A. Fiecare copil a primit o foaie de caiet tip 1 împărțită pe lungime în două părți. Pe jumătatea din stînga erau prezentate modele pe care trebuiau să se realizeze semnele grafice în carioca roșie; iar copiilor le-am cerut să continuie modelul început, respectînd următoarele cerințe: prezentarea corectă a grafismelor; încadrarea corectă în spațiul grafic; folosirea fină a instrumentului de scris (creion negru), respectarea unei distanțe egale între grafisme; scrierea grafismelor de la stînga spre dreapta; acuratețe.

Varianta B — aceleași sarcini ca la varianta A și încadrarea în timpul maxim acordat de 25 de minute.

● La varianta *A*, din totalul de 30 de subiecți supuși experimentului au realizat grafismele foarte bine și bine 63,3%.

● La varianta *B*, din totalul de 30 de subiecți testați au redat grafismele foarte bine și bine 80%. Diferența de procentaj o explicăm prin faptul că la varianta *A* constituie noutate pentru copii aspectul foii (jumătate model, jumătate spațiu liber), chiar și culoarea modelului (carioca roșie), presupunem că le-a distras copiilor atenția de la explicațiile și cerințele educatoarei. La varianta *B*, copiii erau deja familiarizați cu aspectul foii de lucru, au recepționat și respectat majoritatea cerințelor educatoarei, au dobîndit experiență și rapiditate în execuție și s-au încadrat foarte bine în timpul acordat. De exemplu, din 30 de subiecți, 16 s-au încadrat în timpul de 8—15 minute, 11 în timpul 16—25 minute, iar 3 peste 25 minute.

Făcînd o analiză a încadrării grafismelor în spațiul dat, constatăm că la varianta B s-au încadrat corect în spațiu 73,3% dintre care — 3 subiecți au tendința de depășire a spațiului, 7 subiecți realizează exercițiile grafice mai mici ca spațiu, iar 1 în afara spațiului. Se constată tendința de a reda la dimensiuni mai mici decît spațiul dat ceea ce face ca preșcolarii să întîmpine greutăți în clasa I, de unde necesitatea ca *începînd cu grupa mare să se formeze deprinderi de amplasare corectă în spațiul dat a grafismelor și a elementelor desenului. Considerăm că exersarea grafismelor pe caiet de clasa I tip 1 ar putea înlătura acest neajuns, pentru că în timpul lucrului pe caiet educatoarea observă mai repede greșelile copiilor, neîncadrarea în spațiul dat, nerespectarea distanțelor dintre grafisme, suprapunerile și îngroșările de linii, întreruperile și ondulările.*

Folosirea fină a instrumentelor de lucru se reflectă în faptul că 90% din subiecții testați dau dovadă de ritmicitate și continuitate în execuția grafismelor, iar numai 3 copii au mișcări crispate.

Testul aplicat de noi poate constitui o parte integrantă a testului de aptitudini pentru școlaritate al copiilor de grupă mare.

Experimentul făcut ne-a demonstrat că folosirea caietelor de clasa I tip 1 la grupa mare, în trimestrele doi și trei, poate constitui o modalitate de lucru cu valențe noi în îmbunătățirea calitativă a tehnicii de lu-

cru a copiilor, pentru că le dă posibilitatea exersării deprinderilor grafice într-un mod plăcut, practic și util, după toate cerințele înscrierii în clasa I.

ELVIRA PĂLTINEANU, VOICHIȚA VĂDUVA
Grădinița Nr. 2 Ineu-Arad

Modalități de pregătire a copilului pentru scriere

Grădinița asigură condițiile necesare însușirii scrierii în școală și anume îl pregătește pe copil în direcția perceperii diferențiate a limbajului, a sesizării unităților care compun cuvintele (silabele și sunetele), îi dezvoltă capacitatea de analiză și sinteză fonetică, auzul fonematic odată cu pronunția corectă etc., educîndu-i totodată acele calități fără de care scrierea nu s-ar putea realiza.

Experimental și practic s-a constatat că percepția formei se dezvoltă de timpuriu, această însușire esențială a obiectelor constituie componența pe care copiii o percep mai ușor și mai bine. În vederea realizării acestui obiectiv am folosit trusa pentru jocurile logice întrucît contribuie la mărirea capacității de percepție a formei. Pentru a stimula dezvoltarea percepției formei am valorificat în acest sens activitățile de construcții organizate cu toți copiii și activitățile alese de copii pe care le-am desfășurat pe baza materialului pus la dispoziție. În acest scop am procurat material mărunt confecționat din mase plastice: pătrat, triunghi, dreptunghi, de dimensiuni diferite, bețișoare lungi, scurte și mijlocii. Am procurat, de asemenea, de la atelierele de tîmplărie ale cooperației meșteșugărești materiale ce nu se găsesc în comerț ca, de exemplu, bastonașe, segmente de discuri și inele. Cu astfel de materiale copiii au realizat detalii la construcțiile realizate în joc, prilej cu care și-au format noi reprezentări cu privire la forma obiectelor, reprezentări care au fost punct de sprijin în realizarea semnelor grafice.

În vederea consolidării deprinderilor de realizare a semnelor grafice am desfășurat mai multe activități prin care le-am format și dezvoltat capacitatea de percepție corectă a poziției obiectelor în spațiu (orizontală, verticală, oblică), în comparație cu alte obiecte din spațiu. Aceste sarcini le-am format în mai multe tipuri de activități, dar mai eficiente au fost jocurile de construcție pe care le-au desfășurat sub îndrumarea mea permanentă, arătîndu-le unde să așeze un bețișor, în ce poziție — orizontală, verticală, cum se realizează un acoperiș din două bețișoare așezate oblic și unul orizontal, cum se construiește cabina unui tractor din două cuburi așezate unul peste altul.

MIOARA HÎRȘU
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 17, — Focșani

Exerciții pentru stimularea interesului pentru scris-citit

Pregătirea preșcolarilor pentru școală constituie unul din obiectivele prioritare ale procesului instructiv-educativ desfășurat în grădiniță. În vederea îndeplinirii cu succes a acestui obiectiv am căutat noi căi și modalități de facilitare a integrării copilului în procesul de învățare din clasa I. În acest scop în cadrul activităților am pus accent pe dezvoltarea percepției vizuale, a memoriei vizuale care au un rol foarte mare în asimilarea cunoștințelor, apoi am căutat să le dezvolt copiilor capacitatea de orientare în spațiu, percepția auditivă, să le coordonez activitatea ochi-mînă, astfel încît să poată executa cu ușurință elementele grafice care contribuie la învățarea scris-cititului.

Întrucît am observat că mulți copii se interesează de denumirea literelor și chiar încearcă să citească anumite titluri de firme, denumiri de străzi, am încercat să-i familiarizez cu literele alfabetului. Din reviste și ziare am decupat literele mari de tipar ale alfabetului și le-am pus la îndemîna copiilor, nu le-am dat sarcini precise, ci le-am spus că se pot folosi de ele. Copiii au început să alinieze cîte două-trei litere și să formeze un cuvînt pe care apoi îl citeau. Pentru stimularea lor să participe la activitate le-am spus ghicitoarea: „Eu vă pun o întrebare: Cine-i gol, rotund și mare? (litera *O*), apoi copiii o căutau între literele cu care se jucau.

După ce s-au familiarizat cu toate literele pe care le-am pus la dispoziție, le-am cerut să aducă imagini care încep cu diferite sunete. De exemplu, pentru sunetul *A* — *ac*, *ață*, *ardei*, *aragaz*. Aceste imagini le lipeau pe foi pe care era scrisă litera *A*. În același mod am procedat cu toate literele. Apoi am aplicat alt procedeu, am dat copiilor imagini simple sub care era scris cuvîntul ce desemna obiectul desenat. Copiii aveau sarcina să caute literele care intrau în componența cuvîntului ce prezenta imaginea și să „construiască", corect, cuvîntul. Rezultatele au fost deosebite — toți copiii au reușit să îndeplinească sarcina.

Într-o altă etapă le-am cerut copiilor să găsească literele care compun numele lor. Din cei 30 de copii, 20 au reușit să-și scrie numele. Copiii se ajutau între ei, iar cei care termina jocul mai repede manifesta o satisfacție deosebită.

O astfel de activitate consider că nu preia sarcina ce revine clasei I, întrucît am realizat-o sub formă de joc, neavînd caracter obligatoriu. În acest sens, am pregătit copiii pentru activitatea școlară.

VIORICA BUGANU
Grădinița Nr. 52 — Galați

Grupaj realizat de SILVIA DIMA

Interdisciplinaritatea în predarea chimiei şi matematicii în gimnaziu şi în liceu (II)

Prof. VIOREL SARCA
Inspectoratul Şcolar al judeţului Bihor

4. REGULA DE TREI SIMPLĂ*

4.1. Definiţie

Regula de trei simplă este un procedeu folosit pentru determinarea numărului necunoscut dintr-o mulţime de două numere din două mulţimi de cîte două numere între care există o proporţionalitate directă sau o proporţionalitate inversă.

Acest lucru se poate scrie astfel: dacă la a corespunde c atunci la b corespunde x; ceea ce se poate scrie ca o proporţie:

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{x} \text{ de unde } x = \frac{b.c}{a}$$

Între mulţimile {a, c} şi {b, x} există o proporţionalitate directă deoarece rapoartele $\frac{a}{b}$ şi $\frac{c}{x}$ sînt egale.

În cazul în care între mulţimile $\{a, c\}$ şi $\{b, x\}$ există o proporţionalitate inversă vom scrie acest lucru astfel:

$$a.b = c.x, \text{ de unde } x = \frac{a.b}{c}$$

4.1. Aplicaţii în chimie

Regula de trei simplă este mai accesibilă elevilor slabi decît proporţia şi deci mai utilă în rezolvarea problemelor de chimie. Dacă elevii sînt obişnuiţi să precizeze întotdeauna cantităţile de substanţe luate în lucru şi felul substanţelor sau al amestecurilor de substanţe, după cantităţile date (şi unităţile de măsură) se evită obţinerea unor rezultate eronate.

Exemplu: Cîte kilograme de CaO se obţin prin descompunerea termică a 500 kg. $CaCO_3$ pur?

Rezolvare: $CaCO_3 \xrightarrow{t°C} CaO + CO_2$

Dacă din 100 kg $CaCO_3$ se obţin 56 kg CaO
Atunci din 500 kg $CaCO_3$ se obţin x kg CaO.

$$x = \frac{500 \text{ kg} \times 56 \text{ kg}}{100 \text{ kg}} = 280 \text{ kg CaO.}$$

Metoda proporţiei nu presupune neapărat şi scrierea unităţilor de măsură şi a formulelor substanţelor implicate în calcul:

$$\frac{100}{500} = \frac{56}{x}; \quad x = \frac{500 . 56}{100} = 280.$$

Acest lucru poate să constituie o sursă de erori pentru unii dintre elevi, în sensul că în loc de proporţionalitate directă ar putea scrie o proporţionalitate inversă; sau alte proporţii:

$$\frac{100}{500} = \frac{x}{56}; \quad \frac{500}{100} = \frac{56}{x}; \quad \frac{500}{x} = \frac{56}{100};$$

ceea ce este greşit.

Regula de trei simplă permite elevului să verifice atît corespondenţa dintre unităţile de măsură (care trebuie să fie exprimate în acelaşi sistem de unităţi), cît şi felul substanţelor implicate în reacţie (care trebuie scrise unele sub altele în schema regulei de trei simplă).

Metoda proporţiei se poate folosi cînd elevii sînt obişnuiţi să scrie datele problemei astfel:

$$\begin{array}{ll} 100 \text{ kg} & 56 \text{ kg} \\ CaCO_3 \longrightarrow & CaO + CO_2 \end{array}$$

$$\begin{array}{ll} 500 \text{ kg} & x \text{ kg.} \\ \frac{100}{500} = \frac{56}{x}; & x = \frac{56 \times 500}{100} = 280 \end{array}$$

R = 280 kg CaO.

În clasa a VII-a [3] elevii învaţă să calculeze cantitatea dintr-un element conţinută într-o anumită cantitate de substanţă compusă, sau cantitatea de substanţă compusă corespunzătoare unei cantităţi date dintr-un element (substanţă simplă). Aceste calcule vor fi înţelese mai uşor de către elevi dacă se va uza în primul rînd de regula de trei simplă şi numai apoi, pentru rapiditatea calculelor, să se folosească metoda proporţiei.

În cazul rezolvării problemelor de concentraţie a soluţiilor este foarte important ca elevii să fie obişnuiţi să folosească regula de trei simplă, pentru înţelegerea corectă a problemelor care implică concentraţia procentuală a soluţiilor. Relaţiile matematice de calcul se vor folosi numai după ce deducerea acestora s-a făcut împreună cu elevii din datele experimentale obţinute în urma preparării a mai multor soluţii de concentraţii diferite.

Aşa e bine să fie introdusă la elevii din clasa a VII-a relaţia:

$$c = \frac{m_d}{m_s}.100; \quad m_s = m_d + m_{H_2O}$$

ca o generalizare a datelor particulare obţinute în urma preparării soluţiilor de concentraţii diferite.

De asemenea, formulele de calcul pentru trecerea de la un tip de concentraţie la altul

* Prima parte a acestui studiu a apărut în nr. 8/1986.

(cl. a IX-a) vor fi introduse și folosite numai după ce acestea au fost deduse împreună cu elevii și înțelese bine, urcînd de regula de trei simplă, trecînd de la particular la general.

Desigur că acest lucru necesită timp, dar trebuie să nu uităm că un lucru bun, de calitate, se face în timp, cu răbdare. Mai puțin într-un timp dat (calculat economic și în funcție de posibilitățile elevului), înseamnă mai mult, mai temeinic, mai durabil. Apreciem că astfel se poate crea la elevi pasiunea, cultul pentru studiu, pentru muncă, pentru satisfacția lucrului împlinit, de calitate.

5. PROCENTE

Prin convenție, notarea unui procent se face p%, ceea ce înseamnă $\frac{p}{100}(p \in Q \text{ și } p \geq 0)$.

5.1. **Aflarea a** $p\%$ **dintr-un număr dat,** a, se face după soluția:

$$x = \frac{p}{100} \cdot a \qquad (17)$$

Ceea ce derivă din proporția

$$\frac{100}{a} = \frac{p}{x} \text{ sau } \frac{p}{100} = \frac{x}{a}$$

Între mulțimile $\{a, 100\}$ și $\{p, x\}$ există o proporționalitate directă.

5.2. **Aflarea unui număr** x **cînd cunoaștem** $p\%$, **din el,** b, se face după relația:

$$x = \frac{100}{p} \cdot b \qquad (18)$$

ceea ce derivă din proporția

$$\frac{x}{b} = \frac{100}{p} \text{ sau: } \frac{p}{100} = \frac{b}{x}$$

Între mulțimile $\{100, x\}$ și $\{p, b\}$ există o proporționalitate directă.

5.3. **Aflarea raportului procentual,** $p\%$, adică cît la sută dintr-un număr a este numărul b, se face după relația:

$$x = \frac{100 \cdot b}{a} \qquad (19)$$

ceea ce derivă din proporția:

$$\frac{x}{100} = \frac{b}{a}$$

Între mulțimile {x, b} și {100, a} există o proporționalitate directă.

Faptul că în cele trei formule de calcul necunoscuta „x" ia sensuri diferite, atrage după sine apariția unor confuzii la elevii slabi la aplicarea acestor formule de calcul, în mod deosebit la aflarea raportului procentual.

Considerăm că relația:

$$p = \frac{100 \cdot b}{a} \qquad (20)$$

este mai ușor înțeleasă de acești elevi deoarece păstrează notația pentru procente ($p\%$), prin definiție.

Între mulțimile $\{p, b\}$ și $\{100, a\}$ există o proporționalitate directă.

5.4. **Aplicații în chimie**

Procentele au o importanță deosebită în chimie pentru calcularea compoziției procentuale a substanțelor chimice pe baza formulelor chimice sau pe baza raportului de combinare dintre elemente și pentru aflarea concentrației procentuale a unor soluții solide, lichide sau gazoase.

5.4.1. *Determinarea compoziției procentuale a unei substanțe*

a) din raportul de masă.

În apă raportul de masă H : O = 1 : 8 deci:

Dacă 9 g H_2O conțin 8 g O

Atunci 100 g H_2O conțin x g O.

$$x = \frac{8 \cdot 100}{9} = 88{,}89 \text{ g } O.$$

% O = 88,89

% H = 11,11

Se observă că raportul masic al elementelor componente este proporțional cu raportul procentual $\frac{H}{O} = \frac{1}{8} = \frac{11{,}11}{88{,}89}$

$$\frac{a}{b} = \frac{\%A}{\%B} \qquad (21)$$

b) din masa moleculară:

$$M_{H_2O} = 18. \quad \%O = \frac{100 \cdot 16}{18} = 88{,}89;$$

$$\%H = \frac{100 \cdot 2}{18} = 11{,}11.$$

În general, pentru substanța A_xB_y avem:

$$\%A = \frac{x \cdot A_A}{M_{A_xB_y}} \cdot 100\%;$$

$$\%B = \frac{y \cdot A_B}{M_{A_xB_y}} \cdot 100\%.$$

Deci, ținînd cont de relațiile (9) și (21) obținem:

$$\frac{a}{b} = \frac{x \cdot A_A}{y \cdot A_B} = \frac{\%A}{\%B} \qquad (22)$$

Această relație este deosebit de importantă pentru rezolvarea multor probleme de chimie.

Trebuie subliniat faptul că pentru chimist nu este indiferent dacă afirmă:

Dacă $M_{A_xB_y}$ kg A_xB_y reprezintă 100%.

Atunci $x \cdot A_A$ kg A reprezintă $p\%$ A.

$$p\% \; A = \frac{x \cdot A_A}{M_{A_xB_y}} \; 100$$

sau:

Dacă $M_{A_xB_y}$ kg A_xB_y conține $x \cdot A_A$ kg A

Atunci 100 kg A_xB_y conțin a kg A

$$a = \frac{x \cdot A_A}{M_{A_xB_y}} \cdot 100 \text{ kg},$$

adică $p\%\ A = \frac{xA_A}{M_{A_xB_y}} \cdot 100$

chiar dacă se ajunge la același rezultat, p% A, deoarece mai tîrziu, cînd va rezolva probleme de concentrație procentuală a soluțiilor, prima afirmație îl poate conduce pe elev la interpretări și concluzii greșite, care nu respectă definiția concentrației procentuale a unor soluții.

Aceasta se datorează în primul rînd faptului că unii elevi își însușesc mecanic formulele de calcul. Astfel, în manualul de chimie pentru clasa a VII-a, se dau relațiile de calcul:

$$c(\%) = \frac{m_d}{m_s} \cdot 100 \text{ și } c(\%) = \frac{m_d}{m_d + m_d'} \cdot 100;$$

$$c(\%) = \frac{m_d}{m_d + m_{H_2O}} \cdot 100$$

unde: m_d = masa substanței dizolvate și m_d' = masa solventului.

Unii elevi calculează valoarea lui c % scriind la numitor nu masa soluției, ci, masa solventului (care de cele mai multe ori este apa) pentru că nu au înțeles în primul rînd ce este o soluție. Ceea ce dovedește că ei nu au trecut de la particular la general, de la prepararea în laborator a unor soluții de concentrații procentuale diferite la ideea generală de soluție. Acest neajuns poate fi înlăturat parțial dacă se explică elevilor că între formula pentru aflarea raportului procentual învățată la matematică $p(\%) = \frac{b}{a} \cdot 100$ și formula pentru calcularea concentrației procentuale a unei soluții există o asemănare sub aspect cantitativ.

$c(\%) = \frac{m_d}{m_s} \cdot 100$; dar o diferențiere sub aspect calitativ, deoarece în al doilea caz numitorul, m_s, este format din două substanțe chimice diferite (sau mai multe), ceea ce s-ar putea explica elevilor astfel:

$$p(\%) = \frac{b}{b + c} \cdot 100, \text{ unde } b + c = a.$$

$$c(\%) = \frac{m_d}{m_d + m'_d} \cdot 100, \text{ unde } m_d + m'_d = m_s$$

Se observă că între mulțimile $\{m_d, c\}$ și $\{m_s, 100\}$ există o proporționalitate directă:

$$\frac{m_d}{m_s} = \frac{c}{100}.$$

Relațiile matematice *17*, *18*, *19* și respectiv *20*, au o importanță deosebită pentru calcularea cantităților de reactanți și produși de reacție în procesele din industrie, precum și a randamentului (μ) reacțiilor chimice.

Problemele expuse aici ne îndreptățesc să ne gîndim la faptul că un studiu al chimiei încă din clasa a VI-a, care să vizeze o parte din problemele expuse aici, ar fi posibil și, totodată, ar contribui la o mai bună fixare a cunoștințelor de matematică ale elevilor despre rapoarte, proporții și procente. Respectiv, ar permite asimilarea temeinică de către elevi a noțiunilor fundamentale ale chimiei, a legilor chimiei și a calculelor chimice și s-ar realiza o interdisciplinaritate mai bună în predarea matematicii și chimiei în gimnaziu și liceu.

De asemenea, activitatea experimentală organizată demonstrativ sau frontal, pe grupe de elevi ori individual, va ocupa un loc central în procesul de predare-învățare a noțiunilor de bază ale chimiei, a legilor fundamentale ale chimiei și a calculelor chimice.

În concluzie, apreciem că prezentarea acestor aspecte ale interdisciplinarității matematică-chimie poate fi utilă atît profesorului de chimie, cît și celui de matematică pentru a facilita elevilor o aprofundare temeinică a cunoștințelor de matematică și chimie prevăzute de programele și manualele școlare.

Acestea cu atît mai mult, cu cît rezolvarea problemelor de calcul chimic ocupă un loc important în dezvoltarea la elevi a gîndirii logice, creatoare, a capacităților de transfer și în asigurarea caracterului practic-aplicativ al predării chimiei în gimnaziu și liceu.

Prin rezolvarea problemelor de chimie profesorul are posibilitatea să verifice calitatea cunoștințelor însușite de către elevi, modul lor de a gîndi și de a aplica aceste cunoștințe într-un context nou, de a restructura cunoștințele acumulate.

Desigur, este foarte important ca acești algoritmi de calcul să fie descoperiți și formulați împreună cu elevii pe baza înțelegerii corecte a structurii logice a problemelor de rezolvat. Numai astfel, ei se fixează temeinic, devenind scheme logice, comode și rapide de rezolvare a diferitelor tipuri de probleme de chimie. Recuperarea timpului afectat descoperirii lor împreună cu elevii este asigurată de temeinicia lor, de caracterul lor operațional.

Regula de trei simplă și proporția este necesar să ocupe locul central în deducerea și formularea acestor algoritmi de calcul.

Totuși, nu vom greși dacă vom afirma că folosirea regulei de trei simplă este absolut necesară și suficientă pentru rezolvarea problemelor de chimie de aceste tipuri pentru elevii cu nivel de pregătire mai mic, chiar dacă această regulă nu este suficient de rapidă și comodă. Ea este însă sigură.

BIBLIOGRAFIE

1 C. P. Popovici și I. C. Ligor, *Matematică*. Manual pentru clasa a VI-a, E.D.P., București, 1984, pag. 157–197.

2 *** *Sistemul internațional de unități* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, pag. 38.

3 C. Gheoghiu și Dr. C. Panait, *Chimia*. Manual pentru clasa a VII-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1984.

Exigențe ale formării profesionale

Psih. Corneliu HĂVĂREANU
Laboratorul de psihologie I.J.T.L. Iași
Psih. Carmen LOVINESCU
Laboratorul de psihologie M.T.Tc. Iași
Psih. Mihail GASPAR
Laboratorul de psihologie I.J.T.L. Iași

STUDIUL ÎȘI PROPUNE PREZENTAREA UNUI MODEL COMPLEX de acțiune psihopedagogică asupra personalului prin continuitatea influențelor formative realizate în școală și în cadrul întreprinderilor industriale. Este evidențiată necesitatea formării personalului în cursul carierei, considerată componentă esențială a educației permanente și a integrării socio-profesionale a indivizilor în cadrul procesului de producție.

Formarea și perfecționarea personalului în toate domeniile de activitate, economic, social, cultural constituie o cerință esențială a epocii noastre, răspunzînd necesităților de reînnoire a industriei atît în ceea ce privește tehnica cît și adaptarea oamenilor la progresele realizate în domeniul tehnicii. Progresul științific și tehnic contemporan, deosebit de accelerat, necesită pregătirea și specializarea permanentă a personalului. Calitatea pregătirii și perfecționării continue a forței de muncă, cu implicații directe în organizarea mai bună a investițiilor și realizarea unor beneficii mai mari, constituie și preocuparea U.N.E.S.C.O., care în 1973 a ales ca temă specială pentru o conferință internațională: legătura dintre educație, formare și încadrare în muncă la nivelul învățămîntului secundar [*1*].

Dar școala nu poate pregăti un specialist care să fie considerat desăvîrșit sub aspectul dotării privind cunoștințele tehnice și științifice, ci, un absolvent capabil de formare profesională permanentă. În acest sens, învățămîntul profesional este numai o etapă a pregătirii, școala nu mai poate satisface toate cerințele făcîndu-se simțită orientarea tot mai curajoasă spre formele nonșcolare de educație.

Așa după cum observă Pierre-Henri Giscard [*2*], întreprinderii i se datorește conceptul de formare continuă, care se extinde la întreaga carieră a fiecărui factor uman în așa fel încît să asigure adaptarea permanentă a potențialului său de cunoștințe, capacități, moduri de gîndire și acțiune la exigențele profesionale în neîntreruptă evoluție. Oricare ar fi calitatea învățămîntului liceal, achizițiile anterioare trebuie reluate periodic pentru a le completa și, la nevoie, a le înlocui pe de-a-ntregul. S-a ajuns astfel în întreprindere ca pentru majoritatea agenților care posedă o anumită tehnicitate să se inițieze reciclări a căror frecvență și amploare variază în funcție de viteza evoluției în fiecare dintre domeniile respective. Formarea personalului în cursul carierei a devenit una dintre componentele esențiale și permanente ale vieții din întreprindere și trebuie privită cu aceeași rigoare ca și o problemă de aprovizionare, de întreținere a materialului sau de producție.

Făcînd diferențierea dintre formarea polivalentă în școală și calificarea propriu-zisă în întreprindere, M. Montmollin [3] face distincția între formarea profesională și formarea-adaptare. Prima este centrată mai mult pe individ decît pe sarcini, se confundă cu formarea polivalentă în școală. Obiectivul ei constă în a-i da elevului un ansamblu de cunoștințe generale în domeniul tehnic și mai puțin în a-l face capabil să execute sarcini precise. Formarea-adaptare este centrată mai mult pe muncă decît pe individ, pe creșterea competenței („a ști face"), vizează ameliorarea performanței. Obiectivul acesteia se limitează la un număr de sarcini definite, susceptibile de a fi analizate precis și exercitate prin antrenamente directe în activitatea curentă de muncă.

Învățămîntul tradițional, de la școala primară la universitate, se limitează aproape în exclusivitate la transmiterea de cunoștințe, o mare parte a pedagogilor industriali oprindu-se la acest tip. Or, obiectivul lor actual constă în realizarea anumitor norme socio-culturale comune persoanelor formate,

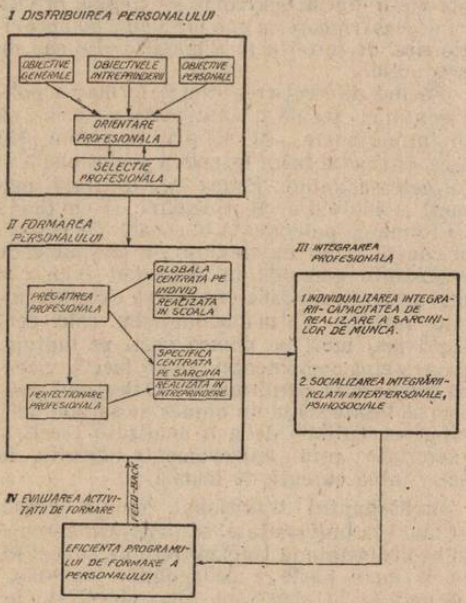
norme a căror elaborare progresivă și înrădăcinare în comportamentele celor interesați depind de participarea lor la propria evoluție.

Pregătirea profesională, după Bernard Roux [4], își asumă misiunea permanentă de orientare și adaptare a lucrătorilor adulți atît în ceea ce privește exercitarea unei meserii, cît și în ceea ce privește adaptarea la o nouă meserie sau dobîndirea unei calificări superioare. Pregătirea profesională are două trăsături strict dependente una de alta: *caracterul de urgență* și *opoziția față de sistemul de învățămînt tehnic.* În ultimul timp însă pregătirea profesională nu mai este considerată ca un corectiv strict utilitar, ci pătrunde și inspiră întregul sistem educativ.

Finalitatea esențială a pregătirii profesionale constă în dezvoltarea personalității umane, considerată în totalitatea și complexitatea ei, permițînd individului nu numai să se adapteze, ci să devină un factor activ în procesul de dezvoltare.

Întreprinderea constituie un loc ideal de pregătire și perfecționare profesională, ea îl surprinde pe individ în mediul său profesional, meseria constituind un factor spre care converg atît interesele lucrătorului cît și ale întreprinderii. Intreprinderile moderne trebuie să se sprijine la maximum pe cercetările efectuate în domeniul științelor comportamentului, pedagogii industriali, cadrele serviciilor personal-învățămînt să devină receptive la progresele realizate de aceste științe, să utilizeze achizițiile pedagogiei moderne în realizarea programelor de formare.

Educația nu urmărește uniformitatea în materie de formare profesională; este necesară corespondența dintre conținut și nevoi.



Un model de program complex de integrare eficientă a personalului, atît la nivel iadividual, cît și al grupului de muncă

Rolul sistemului de învățămînt este de a asigura o pregătire generală care să răspundă și cerințelor unei anumite ramuri a producției; rolul întreprinderii este de a realiza adaptarea individului la sarcina concretă de muncă și a-l perfecționa în funcție de creșterea complexității sarcinii.

Într-o lucrare care abordează pe larg problematica psihologiei selecției și formării profesionale, Horia Pitariu [5] atrage atenția că activitatea de instruire profesională nu mai poate fi considerată numai ca rezolvare a unor obiective simple de instruire, cu caracter general. Departamentele responsabile de pregătirea și perfecționarea pregătirii profesionale își vor adapta și integra acțiunile astfel încît să răspundă obiectivelor urmărite de sistemul organizațional sau întreprinderea în care activează. Se evidențiază necesitatea „abordării sistemice" a formării profesionale, abordare care înseamnă desfășurarea unei activități de cercetare la nivelul fiecărei unități industriale, formarea profesională primind în acest context o notă personală, specifică întreprinderii respective și încetînd să mai aibă un caracter general.

Modelul prezentat de noi oferă posibilitatea realizării unui program de formare complex în care acțiunile formative realizate în școală și întreprindere se completează reciproc oferind posibilitatea integrării eficiente a personalului, atît la nivel individual, cît și al grupului de muncă. Pornindu-se de la orientare și selecție în funcție de disponibilitățile aptitudinale și obiectivele urmărite, continuate de activitățile de formare profesională, centrate atît pe individ cît și pe sarcină, există posibilitatea integrării socio-profesionale în cadrul procesului de producție, relevîndu-se în final eficiența programului de formare și a bateriei de teste folosite în selecție. Psihodiagnosticul formativ, ca activitate complexă, care nu se limitează numai la predicția performanțelor umane, ci depășind acest stadiu urmărește capacitatea de adaptare a indivizilor la sarcină în cadrul programelor de formare profesională, este o cale de urmat, îmbinînd acțiunea psihologică cu influența pedagogică asupra personalului. Mai mult chiar, există posibilitatea intervenției eficiente în cazul manifestărilor unor forme de dezadaptare profesională, prin activități psiho-profilactice, de reintegrare și redistribuire a personalului.

BIBLIOGRAFIE

1 Thomas, Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., București, 1977.

2. Giscard, Pierre Henri, *Perspectives actuelles sur le perfectionnement du personnel en cours de carrière*, în „Psychologie française", Paris, 11, nr. 4, dec. 1966, p. 318—331.

3 Montmollin, M. *L'analyse du travail préalable á la formation*, Paris, Armand Collin, 1974, apud Academia de Științe Sociale și Politice, *Psihologia muncii industriale*, București, 1981, p. 290.

4 Roux, Bernard, *La formation permanente*, Paris, Editions du Centurion, 1969, p. 192.

5 Pitariu, Horia, *Psihologia selecției și formării profesionale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1983, p. 160—208.

Modalităţi de realizare a educaţiei elevilor prin muncă şi pentru muncă

Inv. IOANA OPREA

Şcoala Ajutătoare Nr. 13 din Periş, Sectorul Agricol Ilfov

În etapa actuală a construcţiei socialiste în ţara noastră ţelul suprem al şcolii de toate gradele este pregătirea elevilor pentru muncă, pentru viaţă în vederea integrării lor sociale. Concepută astfel, şcoala dă societăţii oameni cît mai competenţi, cu un volum de cunoştinţe teoretice, deprinderi practice şi cu un nivel profesional ridicat, permiţînd astfel elevului de azi să se integreze într-un timp cît mai scurt în munca profesională, în viaţă.

Complexul de măsuri instructiv-educative întreprinse pe tot parcursul şcolii urmăreşte socializarea individului, integrarea lui în societate, dezvoltarea capacităţilor şi formarea aptitudinilor necesare activităţii sale în societate după absolvirea şcolii.

Copiii din şcoala ajutătoare, chiar şi cu unele rămîneri în urmă pe plan intelectual, manifestă de mici tendinţa spre activităţi practice. Întotdeauna ei vor să realizeze ceva (jucării: morişca, mingea, cutiuţa, steluţe, împletituri din fire, răchită, paie; lucrări din lemn: scăriţa pentru flori, cuţitaşul pentru curăţat noroi etc.).

Avînd ca obiectiv de bază realizarea optimă a sarcinilor stabilite prin programa de învăţămînt care recomandă: activităţi de abilitare manuală şi psihomotorie; lucrări din hîrtie, carton şi mase plastice; lucrări cu fire, răchită, textile; lucrări diferite cu materiale din natură şi deşeuri; montări şi demontări de jocuri; lucrări de îngrijire a plantelor cultivate şi creşterea animalelor mici; activităţi de autoservire, de gospodărire şi de muncă social folositoare, am urmărit să depistăm priceperile de muncă fizică ale elevilor, înclinaţiile pentru orientarea activităţii practice viitoare.

În întreaga activitate a elevilor în scopul educării lor în spiritul muncii, am urmărit să realizăm o împletire organică între muncă şi joc, astfel încît elevii să participe cu plăcere la toate acţiunile, să simtă bucuria propriilor lor realizări. Astfel, elevii clasei a III-a au executat bărci din hîrtie, pe care împreună le-am prins într-un colaj realizînd un aspect de zi de vară la mare.

Ducerea la bun sfîrşit a lucrărilor determină la copii trăiri afective care contribuie în mod deosebit la dezvoltarea unor sentimente pozitive faţă de muncă. În dialogul purtat cu elevii pe această temă am constatat că ei apreciază aceste activităţi practice, pentru că reuşesc să asambleze elementele izolate, pentru că înfrumuseţează clasa (lucrări din traforaj, plantatul florilor de cameră, executarea unor stinghii pentru planşe etc.).

Prin activităţile pe care le-am desfăşurat cu elevii, am căutat să le formez în mod deosebit convingerea că ei pot să îndeplinească sarcini din ce în ce mai complicate, pregătindu-i astfel, în mod treptat, pentru activităţile ce le vor efectua în clasele V – VIII şi după terminarea şcolii. Acest mod de a lucra cu ei le dă posibilitatea să-şi însuşească înainte operaţiile practice pe care le transformă cu timpul în deprinderi.

Am considerat că pentru elevii din şcoala ajutătoare este indicat să avem în vedere, în primul rînd, lucrările simple agricole, cultivarea şi îngrijirea plantelor de cameră, lucrări în grădina şcolii – plivitul buruienilor, udatul legumelor, lucrări în curtea şcolii (strînsul hîrtiilor, beţelor, măturatul curţii), îngrijirea şi creşterea iepurilor de casă. Ele prilejuiesc formarea deprinderilor de muncă, educarea dragostei şi respectului faţă de producătorii bunurilor agroalimentare, familiarizarea elevilor cu maşinile agricole existente în comună, le formează în general o atitudine de dragoste faţă de muncă, de respect faţă de oamenii producători de bunuri materiale.

Am urmărit să completez prevederile programei şcolare cu unele activităţi în cercurile „mîini îndemînatice". Am constatat în decursul anilor că în şcoală orele de îndeletniciri practice răspund dorinţei copiilor de a munci normal, mai ales că prin acest obiect se stimulează dezvoltarea bazei senzoriale a cunoaşterii, datorită solicitării intense a analizatorilor vizuali şi tactilo-motrici. În organizarea acestor activităţi am căutat întotdeauna ca lucrările să nu depăşească nivelul de înţelegere şi posibilităţile de realizare ale elevilor.

De exemplu elevii clasei a IV-a în cadrul orelor de „îndeletnici practice" au executat „Cîntarul din coajă de nucă".

Iată o variantă de desfăşurare a lecţiei:

— *Tema* „Cîntarul din coajă de nucă".

— *Obiective urmărite:* — să le dezvolte la elevi priceperea de a aprecia greutatea unor obiecte;

— să-şi însuşească procedeul de găurire a cojilor de nucă.

— *Materiale necesare:* — beţişoare egale pentru braţul balanţei;
— cîte două coji de nucă pentru fiecare elev;
— aţă, sîrmă pentru cîrlig, briceag sau cuţit pentru cioplit.

În discuţia introductivă am purtat un dialog cu elevii despre diferitele cumpărături care se fac zilnic în casa fiecăruia.

Discuţia am încheiat-o, de regulă, cu constatarea că unele cumpărături se măsoară cu cîntarul.

Am prezentat elevilor o planşă cu diferite cîntare. Copiii au arătat în ce împrejurări şi unde le-au văzut. Dacă unele cîntare nu erau cunoscute de elevi, am venit cu explicaţiile necesare, îndemnîndu-i să observe că se folosesc mai multe feluri de cîntare (unele cu greutăţi, altele fără greutăţi) şi că mărimea cîntarelor este cerută de obiectele care se cîntăresc.

La demararea lecţiei am pornit formulînd întrebarea: „Vreţi să învăţaţi să vă construiţi un cîntar pentru joacă?“ după care le-am prezentat modelul.

Elevii stabilesc părţile componente: beţişorul de lemn crestat la cele două capete şi găurit la mijloc, cîrligul şi cele două coji de nucă prinse cu patru sfori egale. Lucrarea am realizat-o pe etape, dînd explicaţii şi în timpul demonstraţiei.

După această etapă am trecut la efectuarea lucrării. Cu cuţitaşul s-au tăiat aşchii foarte mici din beţişor pînă ce s-au lăţit pe cele două părţi. În timpul lucrului, sprijinim lemnul pe bancă sau planşetă şi tăiem cu grijă să nu rănim degetele. Se lustruieşte beţişorul. Centrul beţişorului este marcat şi găurit. Se examinează cojile de nucă; se fac patru găurele în cojile de nucă, se leagă firele de aţă cu care se agaţă de crestătura beţişorului. Apoi, elevii singuri descoperă că mai au de pus ciocul de sîrmă. Lemnul (beţişorul) este găurit dinainte, se pune cîrligul de sîrmă şi balanţa este gata.

Pentru elevii care nu au îndemînare să realizeze toate operaţiile o parte dintre ele le-am simplificat. Spre exemplu, beţişorul a fost crestat în ambele părţi şi apoi găurit în mijloc. În continuare s-au efectuat toate operaţiile.

Lecţia am încheiat-o cu analiza lucrărilor şi oprirea a două-trei exemplare reuşite pentru vitrina clasei. Cu aceste obiecte s-a organizat o expoziţie care a fost vizitată de părinţii elevilor.

Pentru a cunoaşte şi părerile şcolarilor cu privire la activităţile practice am efectuat şi un sondaj cu următoarele întrebări: Vă plac orele de îndeletniciri practice? De ce? Ce aţi dori să faceţi în plus în aceste ore?.

Cîţiva copii au răspuns că le plac aceste ore deoarece este mai multă activitate, că învaţă să realizeze şi alte obiecte care le vor uşura munca mai tîrziu, că învaţă să facă lucruri frumoase şi folositoare ca, de exemplu: îmbrăcatul cărţilor şi etichetarea lor, diferite împletituri, îngrijirea ţinutei personale, aranjarea mesei, colectarea de plante medicinale etc.

Pentru ca elevii să ia cunoştinţă despre munca părinţilor şi fraţilor lor, despre diferite profesii, am organizat o vizită la C.A.P. din comună. În trimestrul al III-lea al anului şcolar 1985—1986 am iniţiat o întîlnire a elevilor cu primarul comunei noastre care le-a vorbit despre realizările din comuna Periş în anii construcţiei socialiste.

Activitatea practică sau social-utilă a elevilor constituie o verigă importantă în educaţia pentru muncă desfăşurată în orele de îndeletniciri practice. Elevii şcolii au efectuat o bogată muncă patriotică. Ei au cules plante medicinale (flori de tei, flori de castan, muşeţel, castane) au ajutat la recoltarea mazării la C.A.P., au în îngrijire marginea lacului din vecinătatea şcolii.

Pregătirea elevilor pentru integrarea socială se obţine în mod treptat printr-o activitate complexă pe plan cognitiv, afectiv, creator, care să influenţeze pe căi şi prin metode diferite întreaga personalitate.

În funcţie de vîrstă, activităţile din perioada şcolarităţii nu mai sînt un simplu joc, în sensul jocului de la vîrsta preşcolară, dar nu sînt încă muncă, ci doar activităţi pregătitoare pentru muncă. Joc şi muncă nu trebuie considerate ca fiind două noţiuni opuse; ele se continuă şi se întrepătrund, jocul cedînd în mod treptat, ca pondere, locul muncii propriu-zise.

Pe de altă parte am avut în vedere că nu numai orele de îndeletnici practice sau activitatea social-utilă contribuie la educaţia patriotică a elevilor, la pregătirea lor pentru o profesie, ci întreg procesul instructiv-educativ, începînd de la vîrsta şcolară mică.

În aplicarea principiului privind legarea învăţămîntului de producţie, de viaţă, nu avem în vedere două procese paralele independente — al învăţămîntului şi al muncii — ci un proces instructiv-educativ unic, în care instrucţia şi munca practică se află în legătură directă, se completează şi se îmbogăţesc în mod reciproc. În aceste condiţii activitatea practică, munca în general constituie principal mijloc de aplicare a cunoştinţelor însuşite şi, în acelaşi timp, se stimulează interesul de cunoaştere, devine un izvor de acumulare de noi cunoştinţe.

Familiarizarea preşcolarilor cu principalele ocupaţii profesionale ale adulţilor — prilej de educare prin muncă şi pentru muncă

CAMELIA PĂTRUŢ
Inspector şcolar — Inspectoratul Şcolar al Judeţului Gorj

În condiţiile societăţii de azi, ale mobilităţii care caracterizează aproape toate domeniile de activitate şi în special pe cel al profesiunilor, pregătirea tinerilor pentru a se putea integra în viaţa socială şi a se adapta cerinţelor tot mai mari ale producţiei a devenit o problemă socială deosebită.

Sarcinile şcolii sînt clare şi categorice în această privinţă trebuie însă acţionat în vederea atragerii tinerilor spre domeniile de activitate prioritare în zonele cu greutăţi în recrutarea forţei de muncă, ceea ce subliniază contribuţia pe care şcoala o are în pregătirea forţei de muncă, dar şi rolul ei în asigurarea progresului social.

În acest context subliniem că orientarea şcolară şi profesională este considerată ca o acţiune socială şi nu numai pedagogică, ca un proces complex şi de durată, în care rolul şcolii şi al copilului devine tot mai important. Avînd în vedere complexitatea acestei probleme, în ultima vreme specialiştii susţin că acţiunea de dezvoltare a dragostei pentru muncă trebuie să înceapă de la o vîrstă timpurie, respectiv din anii preşcolarităţii. Pentru aceasta trebuie să acţionăm în două direcţii principale şi anume: *a)* să pregătim copiii *emoţional-afectiv*; *b)* să-i pregătim practic pentru activitatea productivă de mai tîrziu.

În acest scop se urmăreşte educarea copiilor în spiritul dragostei faţă de muncă şi al respectului pentru munca adulţilor, formarea unor reprezentări despre diferitele profesiuni, trezirea şi educarea interesului pentru munca fizică şi intelectuală, ca şi formarea unor deprinderi elementare de activitate practică.

Bazîndu-ne pe cercetările unor psihologi care arată că vîrsta preşcolară este perioada unei proeminente şi intensive receptivităţi, sensibilităţi şi flexibilităţi psihice, precum şi că la această vîrstă se observă tendinţa copilului spre acţiune, creativitate permanentă, de a fi „ca şi cei mari", de „a-i imita", trebuie să valorificăm pozitiv aceste caracteristici în scopul pregătirii prin muncă, pentru muncă a preşcolarilor, realizăm următoarele sarcini:

— trezirea interesului, cultivarea dragostei şi respectul pentru munca adulţilor şi profesiile lor;

— trezirea şi educarea dorinţei copiilor de a munci;

— formarea deprinderilor de muncă fizică şi intelectuală necesare integrării în activitatea şcolară şi mai tîrziu în viaţă;

— formarea deprinderilor tehnice simple pe baza cărora să se realizeze obiecte utile activităţii copiilor în grădiniţă şi acasă;

— pregătirea fizică şi psihică a copilului pentru munca de mai tîrziu;

— trăirea satisfacţiei reuşitei, cunoscînd că ceea ce face copilul prin efort propriu îl bucură, îi sădeşte încrederea, îi dezvoltă curajul, îndrăzneala etc.

Pornind de la considerentul că programa activităţii instructiv-educative în grădiniţa de copii şi din cadrul Organizaţiei Şoimii Patriei prevede la cele trei grupe de vîrste teme specifice familiarizării cu diferite profesiuni, educatoarele acordă acestora o atenţie deosebită, folosind o tehnologie didactică adecvată. Astfel, în vederea formării primelor reprezentări referitoare la conţinutul muncii, uneltele şi maşinile folosite, produsul muncii şi utilitatea fiecărui fel de muncă, educatoarele desfăşoară cu preşcolarii diferite activităţi, se deplasează cu copiii în unităţi industriale, fac excursii sau vizite în întreprinderi.

Pornind de la ideea că preşcolarii trebuie să cunoască cît mai multe profesiuni ale adulţilor s-au planificat în fiecare trimestru, în afara celor pe care le prevede programa, teme pentru cunoaşterea profesiunilor specifice mediului în care trăiesc copiii şi în care funcţionează grădiniţa, iar pe cît a fost posibil aceste teme (de cunoaştere a fiecărei profesiuni) s-au desfăşurat la faţa locului pentru a-i impresiona pe copii prin felul în care se munceşte şi prin rezultatele obţinute în muncă. Numai în aceste condiţii,

copiii își pot exprima admirația, respectul și dragostea față de munca oamenilor și de produsele muncii lor, li se poate trezi dorința ca atunci cînd vor crește mari să muncească și ei la fel.

Luînd în considerație caracteristicile vîrstei preșcolare, educatoarele au căutat ca dintre mijloacele folosite pentru familiarizarea copiilor cu diferite profesiuni (lecturile după imagini, poeziile, cîntecele, poveștile, convorbirile) să acorde o atenție deosebită observărilor și vizitelor la locul de muncă al adulților. În mediul urban s-au organizat vizite pe șantiere de construcție, la fabricile existente, la diferite instituții și magazine, la sera de flori și de legume etc.

În cunoașterea diferitelor profesii s-a pornit gradat, s-a început cu cele din mediul cel mai apropiat. De exemplu, în grădiniță, copiii iau cunoștință despre profesiunile: educator, asistent medical, administrator, bucătar, îngrijitor, spălătoreasă. Ieșind din sfera grădiniței, ei cunosc locul de muncă al vînzătorilor, casierilor de la magazine, al croitorilor, cismarilor de la atelierele meșteșugărești. Avînd în fiecare cartier blocuri în construcție au existat posibilități concrete de cunoaștere a diferitelor profesiuni întîlnite pe șantiere.

Prin vizitele organizate în întreprinderi și instituții copiii au cunoscut și alte profesiuni ca: sticlar, decorator, brutar, tapițer, tehnician, merceolog, economist, șofer, doctor, inginer, profesor, mecanic, fochist, milițian etc.

Mediul în care își desfășoară grădinițele de la sate activitatea oferă un minunat prilej de familiarizare a copiilor cu profesiunile adulților din domeniul agriculturii, sector deosebit de important al economiei noastre naționale și spre care orientăm cît mai mulți tineri. Prin modernizarea agriculturii există posibilitatea diversificării profesiunilor, așadar preșcolarii cunosc: tractoriști, mecanici agricoli, combinieri, șoferi, lucrători în zootehnie, tehnicieni, ingineri agronomi, doctori veterinari etc. Satele și-au schimbat înfățișarea.

În comunele cu specific de minerit ca: Mătăsari, Schela, Albeni, Urdari, Dragotești, Baia de Fier, precum și în orașele Motru și Rovinari, copiii au posibilitatea să cunoască munca neobosită a minerilor care scot din adîncuri aurul negru.

Folosind mijloacele de învățămînt din dotare ca: planșele și jetoanele care ilustrează aspecte din munca adulților, educatoarele familiarizează copiii și cu alte profesiuni pe care nu le întîlnesc în județul nostru, de exemplu: oțelari, siderurgiști, marinari, aviatori, vatmani etc.

Valorificînd educativ conținutul unor lecturi după imagini, jocuri didactice, poezii, cîntece, povești, convorbiri cu teme sugestive ca: „Munca părinților mei", „Tatăl meu", „Ce e tata", „Meseria e brățară de aur", „Povestea pîinii", „Datoria", „O meserie plină de eroism", „Tîmplarul", „Micul cosmonaut", „Țesătoarele", „Ce să fiu", „Cine a făcut obiectele", „Cine a trimis scrisoarea", se consolidează mai bine cunoștințele despre profesiunile cunoscute și încep să le transpună în jocurile lor de construcție, de creație și astfel le îndrăgesc mai mult.

În ideea pregătirii preșcolarilor pentru cunoașterea unor profesii, în fiecare grădiniță există un colț la care sînt afișate imagini cu aspecte din munca adulților. În același scop organizăm schimburi de experiență la care iau parte responsabilele de comisii metodice, ale cercurilor pedagogice din județ, cu care ocazie au loc activități deschise la grupele mari, convorbiri pe tema „Ce meserie îmi place mai mult"; se desfășoară jocuri didactice, concursuri cu tema: „Cine a trimis scrisoarea?" și lecturi după imagini în care sînt prezentate aspecte de pe șantierele de construcții.

Asemenea acțiuni au un pronunțat caracter formativ și scot în evidență preocupările educatoarelor în direcția educării prin muncă și pentru muncă a preșcolarilor. O bună eficiență o are convorbirea începută prin prezentarea cu ajutorul diapozitivelor a unor profesiuni: de miner, de constructor, de țesătoare, de lucrător în zootehnie. După recunoașterea profesiunilor din imaginile prezentate, copiii sînt întrebați ce profesii au părinții lor, în continuare li se solicită să spună ce profesie doresc să aibă cînd vor fi mari și să motiveze alegerea ei, apoi recită versuri sau cîntă cîntece cu texte despre diferite profesiuni.

În același scop, educatoarele folosesc unele teste orale prin care verifică cunoștințele lor despre profesii, ce meserie și-ar dori ei etc., apoi recomandă copiilor să deseneze un obiect care aparține unui meseriaș sau să deseneze ce le place mai mult din profesia pe care o îndrăgesc.

În urma sondajului făcut am constatat că, în majoritate, preșcolarii cunosc profesia părinților lor, că ar dori să îmbrățișeze și ei aceeași muncă, motivînd doar: „să fiu ca tata", „să fiu ca mama".

Problema familiarizării copiilor cu diverse profesiuni a fost dezbătută în cercurile pedagogice și în comisiile metodice prilej, cu care a fost invitat Eroul Muncii Socialiste M i h a i l I o n, care le-a vorbit copiilor despre frumusețea meseriei de sondor. Pe copii povestea vieții de sondor în vremurile de demult i-a impresionat.

Pentru creșterea eficienței activității de educare a preșcolarilor în dragoste pentru muncă și de cunoaștere a unor profesii, în întreg județul Gorj s-a intensificat acțiunea de familiarizare a preșcolarilor cu principalele caracteristici ale profesiunilor cerute de dezvoltarea economico-socială în prezent și în perspectivă a județului, pornind cu activitățile de cunoaștere a profesiunilor adulților.

Formarea pedagogică a viitorilor profesori

DIN EXPERIENȚA UNIVERSITĂȚII DIN IAȘI

REDACȚIA: *Știm că în acest domeniu Universitatea din Iași a avut în ultimii ani inițiative pe care dorim să le aducem la cunoștința tuturor celor angajați în acțiuni pedagogice similare. Formarea inițială a viitorilor profesori este fundamentală pentru succesul acțiunilor de perfecționare, sau, cum spun specialiștii, al formării continue. Aceasta este rațiunea pentru care subsistemul de formare a profesorilor este supus el însuși unor acțiuni de perfecționare.*

Conf. univ. dr. ELENA PUHA, prorector: Într-adevăr, în ultimii ani formarea pedagogică a viitorilor profesori a făcut obiectul unor dezbateri și analize care au avut loc atît la nivelul senatului universității, cît și în cadrul consiliilor profesorale ale facultăților. Aceste analize au fost cu atît mai utile și fructuoase cu cît universitățile și-au asumat în ultimul timp și sarcina perfecționării profesorilor; universitarii se întîlnesc astfel cu foștii lor studenți nu numai în cadrul cursurilor de perfecționare, organizate de institutele de învățămînt superior, ci și în cadrul inspecțiilor pentru acordarea gradelor didactice, al acțiunilor de patronare, al cercurilor metodice etc. În toate aceste împrejurări universitarii au nu numai prilejul de a-i ajuta pe profesori să se perfecționeze, ci și pe acela de a-și evalua propria activitate didactică: foștii lor studenți, deveniți profesori, le furnizează un feed-back foarte prețios.

Voi menționa mai întîi faptul că Universitatea din Iași a organizat în anul 1969 primul colocviu național de pedagogie universitară, unul dintre organizatori fiind prof. G. Văideanu. Din inițiativa rectorului Universității s-a organizat Cabinetul pedagogic, conceput ca mijloc de documentare și de sprijin atît pentru studenții viitori profesori, cît și pentru profesorii veniți la cursurile de perfecționare. De asemenea, rectoratul a inițiat în ultimii ani cursuri de Didactică universitară pentru propriile-i cadre; colegii mei care participă la această dezbatere se vor referi probabil la rezultatele produse de aceste inițiative. După cîte știu, prof. G. Văideanu a prezentat aceste aspecte ale formării pedagogice a viitorilor profesori la Seminarul european organizat de UNESCO în luna noiembrie 1985 într-un document care a fost distribuit tuturor țărilor din regiune.

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU: Pentru a dezvolta tabloul schițat de conf. univ. Elena Puha voi menționa mai întîi faptul că, deși relativ recent constituită, pedagogia universitară dispune la noi de anumite tradiții sau acumulări atît la nivelul teoriei cît și la nivelul practicii. Pedagogia universitară nu este și nu trebuie concepută ca simplă extrapolare a pedagogiei școlare la nivelul învățămîntului superior; integrată în ansamblul științelor educației, ea este o disciplină cu specificitate, care se diferențiază în funcție de caracteristicile învățămîntului din diferite institute sau facultăți. Interesul pentru această disciplină este în creștere, atît responsabilii învățămîntului, cît și universitarii văzînd în ea o modalitate de sporire a eficienței procesului didactic universitar care are drept obiective fundamentale formarea profesională, moral-civică și cultural-estetică a specialistului de nivel superior.

O problemă pe care ne-am pus-o încercînd să o soluționăm cît mai bine este aceea a *coerenței* cursurilor și activităților practice care contribuie la formarea pedagogică a viitorilor profesori. În acest proces eșalonat pe mai mulți ani intervin cursuri de psihologie pedagogică, de pedagogie, de metodică sau metodologie a specialității, apoi practica pedagogică, ce angajează atît universitari, cît și profesori din învățămîntul preuniversitar. Toți cei care intervin în aceste activități teoretice sau aplicative operează cu concepte cum sînt *învățare*, *formare*, *participare*, *metodă* sau *mod de organizare a învățării*, *stil pedagogic* etc. În scopul sporirii unității conceptuale a tuturor acestor activități care au drept scop comun formarea pedagogică a viitorilor profesori am organizat, începînd din anul școlar 1980—1981, o suită de dezbateri pe care le-am numit *Convorbiri pedagogice*. Acestea au reunit și reunesc trei categorii de participanți: universitari pedagogi, psihologi și metodicieni, cercetători angajați în investigații psihopedagogice și profesori din învățămîntul preuniversitar, angajați în realizarea practicii pedagogice. S-au dezbătut teme cum sînt: „Incidențele educației permanente asupra obiectivelor și metodelor învățămîntului", „Achiziții și tendințe în domeniul învățării", „Noi moduri de organizare a conținuturilor învățămîntului", „Noi moduri de organizare a învățării", „Evaluarea performanțelor elevilor și tipurile de

evaluare", „Probleme metodice specifice învățării biologiei" (sau istoriei) etc. În scopul organizării acestor dezbateri, care depășeau granițele universității, am colaborat cu Inspectoratul școlar al județului Iași și îndeosebi cu Casa personalului didactic. În felul acesta forța de iradiere cultural-pedagogică a Universității a sporit. Fără a pretinde că am rezolvat problema asigurării coerenței conceptuale a tuturor activităților universitare cu caracter pedagogic (în fond aceasta este o problemă de interdisciplinaritate), putem afirma că dezbaterile au contribuit la clarificarea unor concepte, la identificarea unor tendințe sau direcții de înovare a procesului didactic, la precizarea unor distincții pe care orice educator trebuie să le stăpînească. În ultimă instanță, beneficiarii acestui spor de coerență sau de unitate conceptuală a diferitelor cursuri, seminarii și activități practice sînt cei care învață — studenții.

REDACȚIA: *Pentru a obține o privire globală asupra problemei puse în discuție ar fi, credem, bine să ne prezentați și cîteva concluzii privitoare la Seminarul de la Praga unde ați participat ca reprezentant al Universității ieșene.*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU: Într-adevăr, am prezentat experiența și inițiativele Universității ieșene la Seminarul european organizat de către UNESCO la Praga în noiembrie 1985. La acest seminar s-a dezbătut, pe bază de studii de caz (naționale) și de răspunsuri date unui chestionar, tema *Formarea pedagogică a formatorilor viitorilor profesori*, deci a universitarilor. Cum profesorii învățămîntului preuniversitar provin astăzi din diferite institute de învățămînt superior (universități, politehnici, conservatoare, institute economice sau agronomice), s-a dezbătut de fapt problema modalităților de formare și perfecționare pedagogică a tuturor categoriilor de universitari. La Seminar au participat nu numai universitari din toate țările regiunii europene (care include și America de Nord, Turcia și Israelul), ci și președinții Asociației Internaționale de Pedagogie Universitară și Asociației Europene de Cercetare a Învățămîntului Superior. Pentru acest seminar am elaborat atît Documentul de sinteză (de lucru), în care am prezentat și experiența sau inițiativele Universității din Iași, amintite mai înainte de conf. univ. Elena Puha, cît și Raportul final, care a îmbrăcat forma unei publicații, urmînd a fi editat de către Centrul UNESCO pentru învățămînt superior din București. Principala concluzie a Seminarului a fost aceea că universitarii nu se mai pot limita la „a preda sau a ține un curs", și cu atît mai puțin nu se mai pot limita la „transmiterea" unei informații științifice, oricît de proaspătă și de utilă ar fi aceasta. Misiunea lor este mai complicată și mai înaltă; ei sînt *formatori*, ei sînt *organizatori* ai învățării, iar învățarea are doi parteneri sau doi „actori" — profesorul și studentul. Cunoașterea metodologiei elaborării obiectivelor educaționale, a achizițiilor din ce în ce mai utile ale *teoriei învățării* (disciplină psihopedagogică de sinteză bazată pe reflexiune și pe cercetări experimentale), a modurilor și metodelor noi de organizare a conținuturilor și a proceselor de predare-învățare etc. a devenit o obligație profesională pentru toți universitarii. Formatorii au ei înșiși nevoie de o formație pedagogică. În toate universitățile s-au pus în funcțiune, ca și în Universitatea noastră din Iași, diferite modalități de formare pedagogică a formatorilor viitorilor profesori: cursuri sau seminarii pentru tineri (asistenți și lectori), mese rotunde sau dezbateri pentru punerea în valoare a experienței unor universitari, interasistențe urmate de discuții, angajarea unor universitari avînd specialități diferite în cercetări privitoare la eficiența proceselor de predare-învățare sau de evaluare etc. Cei mai căutați și mai valoroși universitari sînt cei care dispun de o formație bidisciplinară, asociind competenței disciplinare o pregătire pedagogică sau cultural-pedagogică temeinică. Din fericire, în toate institutele există astfel de profesori-formatori care pot contribui la inovarea și perfecționarea procesului didactic universitar. În multe institute există și laboratoare sau cabinete pedagogice. Unul dintre cele mai interesante prin activitatea și prin rezultatele obținute este cel de la Institutul de Medicină din Iași care include în organizarea lui și un cabinet al absolventului.

REDACȚIA: *Ar trebui, credem prezentat și Cursul de didactică universitară care, la Iași, a îmbrăcat o formă interesantă.*

Conf. univ. dr. ADRIAN NECULAU, șeful Colectivului de psihologie-pedagogie. Așa cum s-a amintit deja, formarea, inclusiv prin școala superioară, a devenit astăzi o acțiune mult mai complexă și mai profundă decît simpla transmitere de cunoștințe și asigurarea, prin antrenament individual, a achiziționării acestora. Atît a preda, cît și a învăța, înseamnă mai mult decît difuzarea și preluarea unor cunoștințe științifice și valori culturale: informația nu e cunoaștere și cu atît mai mult nu e achiziție completă, de natură să schimbe natura umană. Între „a informa" și „a forma" distincția e de calitate. A forma înseamnă a interveni asupra întregii personalități a „partenerului" și a-l ajuta să-și schimbe modul de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, stilul obișnuit de comportament. Înseamnă a dezvolta substanța intelectuală, fizică, socio-afectivă și morală a individului, a schimba structurile aperceptive și acționale într-un mod care să angajeze întreaga personalitate. Formarea este o acțiune de intervenție completă, profundă, globală, avînd ca efect implicarea „celuilalt", participarea acestuia, în calitate de coparticipant, la actul propriei evoluții. Conceptul de formare este mai complet decît altele apropiate (instruire, învățare, educare) pe care le înglobează. E pasul de la atitudinea de „consum" (în învățare, instruire) la atitudinea de creație

personală și autogestiune și are ca efect dobîndirea unei noi culturi socio-umane (inclusiv a culturii interpersonale, a competenței de a interacționa) care conduce la dezvoltarea armonioasă a întregii personalități, nu numai a intelectului sau fondului moral-volitiv. De aceea sînt preferabile metodele active, participative, în grupuri mici, metode care dau posibilitatea învățării prin (inter)acțiune, transformarea actului învățării într-un laborator de antrenament individual și colectiv.

O cercetare întreprinsă în universitatea noastră asupra așteptărilor studenților față de cadrul didactic ne-a arătat că numai calitățile personalității și competența profesională a acestuia nu sînt suficiente. Se așteaptă, din partea profesorului, competență psihosocială (capacitatea de a obține cooperarea, tact interpersonal, politețe), precum și o angajare socio-afectivă tradusă prin comportament pro-social, principialitate și receptivitate în relațiile interpersonale. Comportamentul participativ nu poate fi obținut decît prin cooperare, prin încredere și respect reciproc, prin evitarea situațiilor în care cel „de format" este considerat un membru inferior al cuplului. Relația educativă este o relație de interschimb, studentul este un partener care „oferă", prin feed-back, imaginea profesorului. Calitatea studenților reflectă calitatea profesorilor.

Colectivul nostru de psihologie-pedagogie a inițiat două tipuri de acțiuni, convergente și complementare, în scopul sensibilizării și perfecționării cadrelor didactice în domeniul didacticii universitare. Prima, cu o vechime de cinci ani, sub genericul „Curs de didactică universitară", este o formă instituționalizată de pregătire sistematică, prin cursuri și dezbateri, a cadrelor didactice cu mai puțină experiență, a metodiștilor, a cadrelor didactice de la facultățile care nu fac o pregătire psihopedagogică (drept, științe economice). S-au înscris anual la acest curs un număr de 15—20 persoane. Programul se înmînează la prima întîlnire (este prevăzută o acțiune în fiecare lună, timp de șase luni). După o expunere, prezentată de un cadru didactic cu prestigiu profesional din specialitățile psihologie sau pedagogie, urmează o dezbatere, bibliografia fiind transmisă din ședința precedentă. Participanții încearcă, utilizînd și experiența proprie, să identifice posibilități de utilizare a unor metode, strategii didactice, proceduri etc. în condițiile disciplinei lor. Transferul va însemna, desigur, o aplicare creatoare a noilor cunoștințe dobîndite. Exemple de teme abordate: Condițiile psihopedagogice ale prelegerii universitare, Seminarul — de la comunicare la cooperare, Pentru o pedagogie a succesului, Specificul evaluării în învățămîntul superior, Învățarea la adulți, Strategii ale formării formatorilor, Dezvoltarea comportamentului creativ etc. Toate aceste expuneri vor fi publicate într-un număr tematic al „Buletinului cabinetului pedagogic", publicație bianuală a Cabinetului pedagogic al universității noastre. „Cursul" se încheie cu o dezbatere-colocviu, celor care au frecventat această formă de perfecționare și au participat activ la dezbaterea finală eliberîndu-li-se atestate. Am acordat pînă acum peste 50 de atestate de „absolvire" a cursului de didactică universitară.

Cabinetului pedagogic îi sînt adresate în mod regulat cereri care provin din partea Caselor personalului didactic sau ale școlilor din toate județele Moldovei.

Ne-am gîndit și la o a doua formă de perfecționare: să organizăm pe catedre, grupuri de catedre sau facultăți, pentru toate cadrele didactice, dezbateri asupra unor teme de interes larg (prelegerea universitară, personalitatea cadrului didactic, activizarea seminarului, evaluarea în învățămîntul superior), invitînd să participe — valorificîndu-și experiența proprie — cadre didactice cu autoritate științifică și prestigiu didactic deosebit, alături de specialiștii în psihopedagogie cu realizări recunoscute sau care au făcut cercetări în domeniu, fie cadre didactice, fie cercetători. Sperăm să atragem atenția, să sensibilizăm asupra strategiilor așteptate de studenți în munca de educație, asupra importanței comportamentului didactic participativ etc. și să „demolăm" unele prejudecăți (sau mentalități) după care „e suficient să ai autoritate științifică pentru a fi un bun profesor".

REDACȚIA: *Din discuțiile anterioare am înțeles că s-a acordat o atenție deosebită metodologiei seminarului universitar.*

Asistent univ. LUMINIȚA-MIHAELA IACOB: Avînd sarcini didactice privind doar munca în seminar, mă voi referi la această formă de activitate proprie învățămîntului superior.

1. În spiritul didacticii moderne, centrată pe obiective și pe urmărirea în permanență a realizării lor, *practicăm de mai mulți ani* un sistem simplu de măsurare a progresului realizat în învățare. Este vorba de testarea inițială și finală a fiecărei grupe de studenți la începutul și sfîrșitul activității comune desfășurate în cadrul seminarului de pedagogie. Cele 10 chestiuni, identice în ambele situații amintite, se referă doar la problemele abordate în seminar și apar sub forma unor întrebări combinate, închise sau deschise. Se realizează o urmărire a fiecărui student în parte și a grupei în ansamblu, calculîndu-se media progresului realizat. Considerăm această modalitate utilă atît pentru conducătorul de seminar — îi semnalează ce, cît și cum s-a reținut din problematica parcursă —, cît și pentru student — îi indică rezultatul efortului lui de participare la o activitate comună, achizițiile unei perioade la o anumită disciplină, fiind totodată un bun îndrumător a ceea ce mai are de făcut pentru examen. Nu este de neglijat nici valoarea motivațională a acestei proceduri, deoarece saltul realizat individual sau de întreaga grupă, cunoscut de către studenți, este un bun sti-

mulent pentru activitatea ulterioară, pentru moralul cu care abordează examenul de pedagogie.

Cîteva observații desprinse în urma acestei practici: pe ansamblul grupei de studenți totdeauna media valorică a testării finale este de cîteva ori mai mare decît cea inițială; individual judecate, aceste probe indică faptul că cea mai mare parte a studenților obțin rezultate superioare în cadrul testării finale, deși apar și situații de valori identice sau apropiate, ca și, e adevărat, puține cazuri de valori finale individuale mai mici decît la începutul anului; cu valori sensibil egale la cele două testări și de regulă plasate în fruntea ierarhiei grupei sînt de obicei studenții foarte buni. Deși această lipsă de progres la ei poate apărea ca un paradox, noi o găsim normală în măsura în care rezultate bune la testarea făcută de noi se pot obține raționînd sau etalînd informația pedagogică avută sau achiziționată; deși presupune un efort suplimentar din partea cadrului didactic, mai ales atunci cînd lucrează cu un număr mai mare de grupe de studenți, considerăm că o asemenea manieră de testare a activității studenților și indirect a propriei munci este utilă și plină de învățăminte.

2. Apreciam anterior că procedeul testării progresului realizat în activitatea de seminar este un feed-back indirect și pentru munca îndrumătorului de seminar. Pe lîngă această conexiune inversă, indirectă — rezultatele studenților săi, există și o modalitate directă, practicată de unele cadre didactice, puține însă. Ea se referă la solicitarea grupei de studenți, în ultimul seminar desfășurat împreună, să precizeze, prin răspunsuri individuale anonime, observațiile lor privind activitatea seminarială desfășurată în acel an/semestru la obiectul respectiv. Poate fi formulată această cerință în mod general — observații privind seminarul de... — sau pot fi cerute date într-o manieră mai precisă — critici, propuneri, observații privind tematica, modul de desfășurare, evaluare etc.

Dacă relația didactică se bazează pe încredere, dacă studenții sînt convinși că sinceritatea lor nu le va aduce prejudicii și dacă beneficiarul răspunsurilor este dispus să le judece cu deschidere, această modalitate se constituie într-un bun moment de analiză și evaluare a activității trecute și de prefigurare a celei viitoare.

Considerăm că pe baza acestor date se poate face și evaluarea propriei activități, căci dacă se vor nota cu (+) și (—) toate elementele considerate pozitive, respectiv negative, se calculează o medie a lor ce poate fi comparată, în condițiile unei similarități de date inițiale (număr de răspunsuri, perioadă de lucru, ani de studiu etc.) cu cea din anii anteriori.

3. Unul dintre marile pericole ce pîndesc activitatea seminarială se referă la limitarea, reducerea funcțiilor sale la una sau două. Cele șase tipuri de funcții — descrise de I. Neacșu și Gh. Tomșa în *Seminarul didactic universitar*, București 1985 — sînt restrînse fie la consolidare, fie la verificare. Pentru a preîntîmpina această unifuncționalitate, procedăm în două maniere, în funcție de numărul de ore afectat seminarului de pedagogie. La facultățile cu un număr mai mare de ore de seminar realizăm seminarii variate funcțional unul de altul, alternînd seminariile de verificare cu cele de completare a cunoștințelor, cele de consolidare cu cele preponderent formative etc. Cea de-a doua alternativă, practicată în special la facultățile cu un număr redus de ore de seminar, se referă la desfășurarea unor seminarii mixte din punct de vedere funcțional. Astfel de seminarii polifuncționale au sarcini de consolidare, completare, formare și/sau evaluare. Este evident că într-o manieră tradițională este dificilă realizarea tuturor acestor sarcini în cele două ore afectate fiecărui seminar. Formula adoptată de noi se referă fie la folosirea unor tehnici activ-participative (6/3/5, jocul de rol, studiul de caz), fie la organizarea în cadrul fiecărui seminar a momentului de activitate independentă, individuală sau pe grupe cu sarcini diverse: descoperirea unor noi date, aplicarea unor cunoștințe, evaluarea însușirii unor informații bibliografice etc.

Într-un astfel de seminar este considerabil efortul de pregătire a activității depuse de cadrul didactic. Pe lîngă tradiționala repartizare a materialului ce urmează să fie pregătit de studenți, conducătorului de seminar îi revine sarcina conceperii și multiplicării unor inventare de probleme, fișe de exerciții, situații problematizate, chestionare docimologice etc. Practicînd de mai mulți ani astfel de seminarii mixte multifuncționale, credem că efortul suplimentar depus față de seminarul clasic este răsplătit de:

— antrenarea tuturor studenților în activitate, indiferent de gradul pregătirii lor pentru seminar sau de intenția acestora de a participa sau nu;

— menținerea unui ritm susținut al muncii în seminar și evitarea timpilor morți, proprii unei activități ce trenează, gen de activitate pe care toți, și studenții și conducătorii de seminar, o doresc terminată cît mai repede. Din această perspectivă observația studenților că seminariile de pedagogie li se par scurte este îmbucurătoare;

— posibilitatea unor feed-back-uri imediate privind stăpînirea materiei prin comunicarea rezultatelor obținute de fiecare la chestiunile rezolvate în cadrul activității independente;

— motivarea pozitivă a studenților față de disciplina seminarizată, element considerat de noi esențial din perspectiva educației permanente și a profesiei de educator specializat pentru care întîlnirea cu pedagogia va trebui să fie o coordonată continuă.

REDACȚIA: *Deși este o activitate reglementată prin instrucțiunile Ministerului Educației și Învățămîntului, am înțeles că în organizarea și conducerea practicii pedagogice există la Iași*

unele inițiative dar și unele propuneri care ar trebui remarcate.

Conf. univ. dr. ELENA PUHA, prorector: Pentru ca practica pedagogică să-și poată atinge obiectivele generale în cadrul pregătirii studenților, o importanță deosebită o are nu numai dimensiunea cantitativă a sa, respectiv durata în timp, ci și cea calitativă, respectiv organizarea optimă, asigurarea conducerii sale cu cadre de înalt nivel profesional, desfășurarea efectivă în cele mai bune condiții etc.

Conștiente de valoarea formativă a acestei forme de activitate universitară, conducerile facultăților au acordat și la începutul acestui an universitar o atenție specială problemelor de concepție și metodologice privind organizarea practicii pedagogice din Universitate.

În acest scop, o subliniere specială se cuvine să fie făcută în legătură cu concepția generală pe baza căreia s-a organizat și urmează să se desfășoare practica pedagogică din Universitate în acest an de învățămînt. Astfel, este vorba de proiectarea sa într-o viziune unitară, atît în ceea ce privește organizarea de ansamblu, cît și în ceea ce vizează acțiunile și obiectivele urmărite, elementele ce se pot obține prin promovarea unui sistem de exigențe gîndit și fixat în mod unitar pentru toate facultățile și anii de studii care trebuie să efectueze practica pedagogică.

Practica pedagogică este efectuată de studenții din cinci facultăți (matematică, fizică, biologie-geografie, filologie, istorie-filosofie) aparținînd la 12 secții. În acest an universitar urmează să efectueze practica pedagogică 662 de studenți, cei mai mulți din anii III și IV de studiu. Dintre aceștia, 310 (anul IV) urmează să desfășoare o practică continuă, comasată, de 2 săptămîni, în conformitate cu planurile de învățămînt în vigoare.

Practicii pedagogice îi sînt afectate aproximativ 172 ore prin Planul de învățămînt. Acest număr de ore nu se realizează efectiv din cauza unor factori cunoscuți: practica agricolă de toamnă a elevilor; necoincidența vacanțelor elevilor cu cea a studenților; durata mai mare a vacanțelor elevilor; diminuarea posibilităților de asistență și efectuarea orelor de către studenți în timpul practicii comasate; verificările și probele de control de la sfîrșitul semestrelor universitare etc.

Acțiunea acestor factori trebuie contracarată printr-o foarte bună organizare, disciplină și exigență la orele ce se efectuează de către studenți.

Studenții au fost încadrați în peste 125 grupe de practică (urmează să se definitiveze situația la învățămîntul seral), grupe constituite, în majoritatea cazurilor, din 3—5 studenți, și în foarte puține cazuri din 6—8. Apreciem că, prin această dimensiune cantitativă a grupelor, se creează condiții pentru desfășurarea practicii în condiții bune și foarte bune.

Pentru ca practica pedagogică să se desfășoare în condiții de eficiență sporită, facultățile au acordat o mare atenție stabilirii responsabililor de practică din rîndul celor mai competente cadre didactice universitare, oameni cu valoare profesională recunoscută și cu experiență în acest domeniu. S-au făcut și propuneri pentru îndrumătorii de practică din cadrul personalului didactic preuniversitar, apelîndu-se, ca și altă dată, la profesori cu multă experiență didactică și interesați în activitatea de îndrumare a practicii pedagogice a studenților. Din acest punct de vedere, există deja multe legături fructuoase între o bună parte dintre metodiștii și îndrumătorii de practică, pe care ni le propunem să le consolidăm și chiar să le amplificăm pe viitor.

O atenție deosebită vom acorda, și în acest an, asigurării unui conținut cît mai eficient practicii pedagogice. Astfel, cu ocazia instruirii responsabililor de practică și a metodiștilor se va insista asupra următoarelor obiective:

— încadrarea imediată și deplină a tuturor studenților în toate formele activităților școlare: activități de predare-învățare, activități politico-ideologice, activități obștești, acțiuni extrașcolare și extraclase etc.;

— pregătirea temeinică și la timp a studenților pentru desfășurarea activităților din cadrul practicii, în special cele de factură didactică. În acest scop, se va activiza Cabinetul pedagogic al Universității și se vor iniția acțiuni didactico-metodice pregătitoare prin intermediul metodiștilor pe facultăți și al altor cadre didactice cu bogată experiență didactică.

Se va controla și urmări desfășurarea practicii pedagogice și se vor căuta modalități noi de evaluare a performanțelor obținute de către studenți. În felul acesta, vom avea permanent o imagine clară a desfășurării practicii pedagogice în Universitate și vom putea aprecia eficiența sa. Este necesară, de asemenea, multiplicarea caietelor de practică, instrumente eficiente de lucru și de evaluare a muncii studenților.

REDACȚIA: *Din punctul de vedere al metodicianului, ce alte aspecte legate de efectuarea practicii pedagogice se pot aduce în discuție?*

Șef de lucrări dr. GHEORGHE MUSTAȚĂ: Organizată și desfășurată în condiții optime, practica pedagogică oferă studenților posibilitatea să aplice o serie de cunoștințe teoretice acumulate la cursurile de pedagogie și de metodica predării specialității și să se inițieze în tainele unei meserii atît de nobile, care își propune modelarea personalității umane. De aceea, consider că practica pedagogică trebuie să se desfășoare după ce studenții au audiat cursul de pedagogie și de metodică și nu în paralel, deci după ce și-au însușit și conștientizat o serie de cunoștințe necesare pentru formarea și șlefuirea măiestriei didactice. Țin să subliniez acest aspect deoarece la unele facultăți practica pedagogică începe odată cu ținerea cursului de metodica predării specialității. În condițiile în care în procesul de

modernizare a învățămîntului se trece la o nouă orientare, aceea a organizării procesului instructiv-educativ pe baza obiectivelor pedagogice, se impune pregătirea viitorilor profesori în această direcție.

Pe baza cunoștințelor teoretice dobîndite la cursuri și la dezbaterile organizate în cadrul seminariilor și în timpul practicii pedagogice efectuate sub conducerea unor cadre didactice universitare competente, la clasele unor profesori de elită, receptivi la schimbările majore care au loc în școala actuală, studenții trebuie să-și aproprie tehnologia didactică modernă, să-și însușească algoritmul proiectării didactice și să conștientizeze rolul fiecărei secvențe din acest algoritm.

Pentru a modela gîndirea pedagogică a viitorilor profesori și pentru a le da posibilitatea să aleagă drumul cel mai bun pe calea formării măiestriei didactice se impun anumite cerințe în organizarea și desfășurarea practicii pedagogice, de care noi am căutat să ținem seama și anume:

— alegerea celor mai buni profesori la orele cărora studenții trebuie să participe. Așa cum remarca și conf. univ. dr. Elena Puha, ne-am preocupat să selectăm cu grijă profesorii și școlile la care se organizează și se desfășoară practica pedagogică, astfel încît aceștia să constituie adevărate modele de educatori, atît prin pregătirea de specialitate și metodică, cît și prin vocația de profesori;

— cadrelor didactice universitare alese pentru a conduce practica pedagogică a studenților li se cere să fie informate cu toate noutățile care vizează tehnologia didactică și să fie cu adevărat competente pentru o astfel de activitate.

Consider că se impune ca toate cadrele didactice universitare care conduc practica pedagogică să fie receptive la nou și să-și aproprie orientările noi care au loc în procesul de modernizare a învățămîntului. În acest sens apreciez în mod deosebit inițiativa luată de conducerea Universității „Al. I. Cuza" de a organiza cursuri de perfecționare cu cadrele didactice care lucrează cu studenții în acest domeniu, la aceste cursuri fiind abordate o serie de probleme ce vizează preocupările învățămîntului contemporan și găsirea unor mai adecvate metode pentru formarea viitorilor profesori.

Masă rotundă realizată de
ALEXANDRINA PÂRVU

Interdisciplinaritatea, o strategie în știința actuală

(Urmare din p. 7)

prestigiu atît în ce privește problematica interdisciplinarității, cît și cea specifică diferitelor domenii ale științelor social-umane, abordează din unghiuri de vedere variate aspecte diverse ale interdisciplinarității, de la forme, factori, dificultăți, la concepte și metodologie, dar, în mod unanim, este ilustrată o idee esențială a întregii gîndiri contemporane, aceea că, pentru ca progresul cunoașterii actuale și viitoare să se producă în fapt, sînt absolut necesare cooperarea și sinteza disciplinelor, efectuarea în spirit interdisciplinar a oricărei cercetări.

Cartea se constituie, totodată, ca o pledoarie în favoarea acestei noi strategii în știința actuală, a acestui *nou mod de gîndire și de cercetare*, de conlucrare a cercetătorilor, procedeu care s-a dovedit deja fecund pentru progresul cunoașterii științifice, prin încercarea de a compacta în plan teoretic achizițiile tuturor disciplinelor actuale.

Volumul se deschide cu un studiu pertinent pe tema clarificărilor noționale, a tipurilor și nivelurilor de cooperare și interpătrundere a disciplinelor, a metodelor multi, pluri-, inter și transdisciplinare de cercetare. Explicațiile și demonstrațiile riguroase conduc la convingerea că marea problemă a unei cercetări de amploare, specifică epocii contemporane marcată de revoluția științifică și tehnică, este trecerea de la simpla cooperare multi sau pluridisciplinară, care s-a manifestat și în trecut, la practicarea permanentă a interdisciplinarității, ceea ce permite, într-un stadiu superior, progresiv al cercetării, trecerea la abordări conceptuale și metodologice transdisciplinare, la limbaje științifice cu caracter universal.

Asemenea formule avansate de cooperare a disciplinelor nu parazitează pe stagnarea dezvoltării științelor, nu împiedică apariția de noi discipline, ci presupune tocmai aprofundarea și specializarea acestora, situarea interdisciplinarității într-un cîmp dialectic al dezvoltării și interconditionărilor. Aprofundarea specializării și a cercetărilor monodisciplinare rămîne în continuare valabilă, dar aceasta trebuie organic conjugată cu cooperarea între discipline, cu unificarea cunoștințelor, procedee fertile pentru progresul cunoașterii, în sprijinul căruia se angajează interdisciplinaritatea.

În spirit interdisciplinar este abordată și ideea „unității omului", corelată cu ceea a „diversității și pluralității culturale" a omenirii. La fel de relevantă apare ideea relațiilor teoretico-metodologice de interdisciplinaritate dintre istorie și alte științe social-umane ca sociologia, demografia, antropologia, psihologia, științe ele însele cu un pronunțat caracter interdisciplinar, capabile să răspundă problemelor majore, fundamentale ale lumii de azi și să propună strategii optimizatoare de dezvoltare pentru noile domenii ale vieții sociale: politic, cultural, educativ etc.

După prima parte intitulată „Istorii și fundamente", partea a doua se axează pe cîteva domenii ale științelor social-umane, în care autorii aplică, fiecare într-o viziune proprie, principii directoare ale interdisciplinarității, respectiv în cultură, istorie, artă, mediul înconjurător, prilej de afirmare repetată a ideii că interdisciplinaritatea apare astăzi din ce în ce mai mult ca un mod de gîndire și de cercetare indispensabil pentru progresul științei, al cunoașterii în general.

ADELA BECLEANU IANCU

Direcții ale perfecționării activităților de patronare a unităților școlare din județul Botoșani

Prof. MIHAI MATEI
Inspector școlar general, Inspectoratul Școlar al Județului Botoșani

HOTĂRÎREA COMITETULUI POLITIC EXECUTIV al C.C. al P.C.R. din februarie 1982, privind patronarea liceelor de către unități din învățămîntul superior și a unor școli de 10 ani sau gimnazii, de către licee, stabilește cadrul practic de realizare a unei legături organice, tot mai eficiente, între diferitele trepte ale sistemului nostru de învățămînt.

Aplicînd cu responsabilitate și fermitate indicațiile, orientările și sarcinile reieșite din opera secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care subliniază mereu faptul că trebuie să întărim continuu legătura indisolubilă a cercetării științifice cu învățămîntul și producția, că „avem tot ce este necesar pentru creșterea rolului cercetării și învățămîntului în dezvoltarea generală a patriei noastre socialiste, în ridicarea bunăstării materiale și spirituale a întregului popor"[1], Inspectoratul Școlar al județului Botoșani, conducerile de școli și licee, împreună cu facultățile ce au primit sarcini de patronare, au luat, în decursul celor patru ani, de cînd se aplică hotărîrea, o serie de măsuri privind organizarea cît mai eficientă a sistemului de patronare, în așa fel încît această activitate să se ridice mereu la cote calitative noi și să contribuie în mod direct la realizarea obiectivelor strategice ale învățămîntului românesc.

Oamenii școlii din județul Botoșani, ca de altfel slujitorii ei de pe cuprinsul întregii țări, puternic mobilizați de îndemnurile pline de grijă și răspundere pentru dezvoltarea continuă a învățămîntului, îndemnuri adresate de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în Cuvîntarea rostită la primul Congres al științei și învățămîntului, au acționat pentru continua ridicare a calității întregului învățămînt la nivelul cerut de dezvoltarea viitoare a societății românești, dezvoltare științific prefigurată de documentele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român.

În aplicarea în practică a acțiunii de patronare am pornit de la *elaborarea planurilor de măsuri comune privind realizarea obiectivelor activității de patronare, de la nivelul fiecărei unități școlare și liceale.*

Cu ocazia inspecțiilor școlare, a schimburilor de experiență, în cercurile pedagogice ale directorilor sau în Biroul executiv al Consiliului județean al educației și învățămîntului au fost și sînt analizate rezultatele acestei activități, *adoptîndu-se de fiecare dată noi măsuri pentru îmbunătățirea muncii de viitor.* S-a statornicit ca, trimestrial, la nivelul școlii sau liceului să fie evaluate rezultatele practice ale activității de patronare, stabilindu-se pe loc măsuri corespunzătoare de îmbunătățire a muncii.

La fiecare început de an de învățămînt, Inspectoratul Școlar a analizat, împreună cu reprezentanți ai facultăților cu sarcini de patronare, rezultatele dobîndite, lipsurile manifestate, jalonîndu-se în consens noi modalități și căi de acțiune.

Obiectivele activității de patronare, așa cum sînt prezentate și în ordinul Ministerului Educației și Învățămîntului din iunie 1985 au fost și sînt concretizate, *în funcție de cerințele fiecărei unități*, în programe anuale, stabilite împreună cu unitatea ce are sarcină de patronare și sînt integrate apoi în planul general de muncă al unității patronate.

Inspectoratul Școlar, împreună cu conducerile Universității „Al. I. Cuza", Institutului Politehnic, Institutului Agronomic și Institutului Medico-Farmaceutic din Iași, *a urmărit să realizeze următoarele obiective principale:*

1. **Atragerea cadrelor didactice și a elevilor în activitatea de cercetare științifică, aplicativă.** În acest domeniu s-au obținut unele

1 Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, 1985, p. 15.

rezultate deosebite, amintind, aici, unele din cele mai recente; astfel, la Liceul Agroindustrial — Botoşani — care este patronat de Institutul Agronomic Iaşi — s-au realizat unele teme de cercetare ştiinţifică, în care sînt implicaţi profesorii şi elevii, cum sînt: „Defectoscop electromagnetic" şi „Dispozitiv pentru semnalizare fotoelectrică a preciziei de semănat la semănătoarea S.P.C 6", cu largă aplicabilitate practică, cercetări şi lucrări conduse de prof. univ. dr. ing. Ioan Potec.

Pe aceeaşi linie la Liceul Industrial „Moldova" — Botoşani, care este patronat de Facultatea de Industrie Uşoară a Institutului Politehnic din Iaşi, s-a realizat cercetarea privind „Organizarea ergonomică a microatelierului cu specific de întreprindere", care în prezent funcţionează şi unde sînt realizate toate operaţiunile de confecţionare a produselor din fabrică. Tot în acest liceu, temele lucrărilor de diplomă ale viitorilor absolvenţi de la cursuri de zi au fost discutate în cadrul colectivului de ingineri de la Facultatea de Industrie Uşoară, iar pentru elevii de la învăţămîntul seral temele au fost stabilite pe baza problemelor ce s-au ivit la locul de muncă, în întreprinderi. De asemenea. Facultatea de Construcţii a Institutului Politehnic din Iaşi a condus şi executat, împreună cu profesorii şi elevii Liceului Industrial Nr. 2, Botoşani, documentaţia tehnică pentru „Instalaţii de biogaz" ce urmează să fie realizată în toamna acestui an şi „Aparat pentru măsurarea umidităţii la betoane". Astfel de activităţi de cooperare în vederea realizării unor teme de cercetare ştiinţifică, aplicativă, în care sînt implicaţi profesorii şi elevii, sînt frecvent întîlnite şi la Liceul de Matematică-Fizică „A.T. Laurian" şi Liceul Pedagogic din Botoşani, unităţi care sînt patronate de colective de specialitate din cadrul Universităţii „Al. I. Cuza" Iaşi.

2. **Perfecţionarea activităţilor metodice la nivelul catedrelor din licee.** Îndrumarea metodică realizată de către institutele şi facultăţile din învăţămîntul superior ce patronează liceele din judeţul Botoşani este evidenţiată de numeroase activităţi, care în principal se referă la:

a) Informarea ştiinţifică de specialitate la zi (aici au fost invitaţi să participe şi profesori din alte licee, nu numai din cel patronat).

b) Organizarea şi desfăşurarea unor lecţii de predare-învăţare model sau demonstrative. Menţionăm lecţiile metodice privind predarea disciplinelor tehnologice şi de sinteză ţinute de lector univ. ing. Viorica Papaghiuc, de la Institutul Politehnic din Iaşi, la Liceul Industrial „Moldova" şi prof. univ. dr. ing. Ioan Potec, de la Institutul Agronomic din Iaşi; de asemenea, lecţiile de instruire practică pentru echipamente electronice pentru automatizări, componente şi circuite electronice (cl. XI, XII) ţinute de dr. ing. Eugen Hnatiuc de la Facultatea de Electronică a Institutului Politehnic din Iaşi, la Liceul Industrial „Electrocontact" — Botoşani şi altele.

c) Îmbunătăţirea conţinutului programelor şi manualelor şcolare.

Colectivele de catedră din cadrul liceelor patronate, împreună cu reprezentanţii institutelor de învăţămînt superior au organizat dezbateri pe marginea programelor şi manualelor şcolare la disciplinele de specialitate tehnică cu participarea inginerilor, maiştrilor instructori şi a comisiei de practică. Cu acest prilej au fost aduse modificări unor capitole din programe sau din manuale şcolare, cum sînt, spre exemplu, programa şi manualul pentru disciplina „Industrie alimentară".

d) Optimizarea activităţilor din cercurile pe discipline de învăţămînt şi tehnico-aplicative, în vederea participării elevilor la olimpiade, concursuri pe meserii şi sesiuni de referate şi simpozioane.

Organizarea ştiinţifică a laboratoarelor, atelierelor, fermelor didactice şi cîmpurilor experimentale. În cadrul relaţiilor de colaborare între institutele de învăţămînt superior şi liceele patronate, un loc important îl ocupă amenajarea, modernizarea şi dotarea laboratoarelor, atelierelor, cîmpurilor experimentale şi fermelor didactice.

În acest sens, realizarea Laboratorului de Microbiologie din cadrul Liceului Agroindustrial — Botoşani, a celui de Chimie Organică, Anorganică şi Analitică de la Liceul Industrial „M. Eminescu" şi microatelierul cu specific de întreprindere de la Liceul Industrial „Moldova" sînt edificatoare.

4. **Orientarea profesională şi pregătirea elevilor pentru învăţămîntul superior.** Lecţiile de sinteză, consultaţiile, vizitarea unor facultăţi ale institutelor de învăţămînt superior, precum şi celelalte forme de pregătire organizate, în tot cursul anului, în cadrul liceelor de profil contribuie în mare măsură la orientarea şcolară şi profesională a acestora.

Înţelegînd sistemic relaţia facultate — liceu — gimnaziu, în care comunicarea educaţională are rolul determinant, afirmăm deci, că activitatea de patronare este în etapa actuală necesară, justificîndu-se pe deplin măsura stabilită de conducerea de partid. În primul rînd, avem în vedere faptul că este vorba de un sistem formativ complex şi integrat şi nu este posibilă reducerea lui la elementele componente. Fiecare componentă are trăsături proprii, dar şi unele comune întregului sistem. Prin urmare, am înţeles să acordăm toată atenţia acestei forme superioare de legare a învăţămîntului cu cercetarea ştiinţifică şi producţia.

Organizarea activităţilor de patronare a şcolilor de 10 ani, de către licee, a avut în

(Continuare în pag. 58)

Contribuția asociației „ASTRA" la educația poporului și dezvoltarea învățămîntului românesc (II)

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

DUPĂ MAREA UNIRE DIN 1918, ASTRA și-a extins organizarea de despărțăminte în întreaga țară. Conferințele s-au amplificat și specializat. Au contribuit la aceasta și serviciile extensiunii universitare, în special ale celei din Cluj. De astă dată, prin expuneri de specialitate, ținute de conferențiari de la facultățile de medicină și drept, se urmărea ridicarea nivelului profesional al medicilor și juriștilor din provincie, organizîndu-se cu aceștia și seminarii speciale. Dar, totodată, se continuau și expunerile de popularizare a noutăților culturale și științifice, accesibile maselor largi. S-au pregătit concursuri, expoziții de artă populară și artă cultă, serbări populare de amploare și s-au identificat case memoriale sau locuri de jertfe ale poporului nostru, ridicîndu-se monumente sau punîndu-se plăci comemorative ale despărțămintelor Astrei.

Despărțămîntul Năsăud al *Astrei* a hotărît în 1914 să-i ridice lui George Coșbuc un bust, prin contribuții benevole, semn al admirației față de fostul elev al liceului din localitate și strălucit poet al neamului, aflat încă din viață. Sculptorul Cornel Medrea a executat lucrarea la București, dar abia după primul război mondial aceasta a putut fi vernisată, în prezența văduvei marelui bard. În timpul ocupației hortyste, bustul a fost dărîmat de pe soclul din fața liceului năsăudean și mutilat în mod barbar. În anul 1956, tot Cornel Medrea a realizat bustul poetului într-o altă variantă, care a fost plasată în fața aceluiași liceu, ce-i poartă numele.

Adunarea generală din 1939, de la Lugoj, a patronat „o expoziție (istorică, monografică, etnografică), un cortegiu de care alegorice (obiceiuri de nuntă, activități casnice și de apicultură și viticultură), precum și un concurs de coruri și vechi dansuri bănățene"[6]. Cu asemenea prilejuri se făcea o largă educație în spiritul prețuirii și cultivării valorilor culturale milenare.

Spiritul *Astrei* s-a manifestat în activitatea de trezire și menținere a conștiinței naționale, pregătind, prin conferințe și prelegeri, serbări și instruiri, viitoarea întregire a patriei. Prin întreaga-i activitate, ea a fost mereu în fruntea mișcărilor naționale, la susținerea războiului de independență din 1877, îmbrățișînd cu înflăcărare programul memorandiștilor la 1894, iar în 1918 participînd cu mii de membri la Adunarea de la 1 Decembrie de la Alba-Iulia. În preajma celui de-al doilea război mondial, Asociațiunea s-a aflat în primele rînduri ale luptei antirevizioniste și apoi a combătut din răsputeri Dictatul de la Viena, militînd pentru anularea lui.

Treptata extindere a despărțămintelor *Astrei* — în 1918 numărul lor era de 87 — a favorizat pătrunderea influențelor ei pînă la nivelul comunelor. Adunările generale ale Asociațiunii au fost cea mai elevată formă de educație națională desfășurată de ea[7], prilej de afirmare a spiritului și a culturii românești. Ținerea anuală a acestor adunări s-a integrat în politica desfășurată de Astra pe tărîm cultural-educativ, ele devenind adevărate congrese ale românilor transilvăneni. Prin obiectele strînse în muzeele întemeiate, această asociație a năzuit să demonstreze continuitatea și latinitatea neamului. Înființînd școli de adulți pentru neștiutorii de carte, în perioada 1 noiembrie—1 martie, în trei zile pe săptămînă, a cîte 2 ore seara, s-a ajuns ca mii de oameni, împărțiți pe două grupe de vîrstă, 15—25 ani și 25—40 ani, să învețe scrierea, citirea și aritmetica.

B. Activitatea de sprijinire a școlii

La început, îndrumarea școlilor n-a avut un caracter prea sistematic. Dovadă că nu s-a simțit nevoia unei secțiuni școlare

6. Luchescu Gheorghe, *Lugojul cultural-artistic*, Timișoara, 1975, p. 25.

7. Itu Maria, *Forme instituționalizate de educație populară în România 1859—1918*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p. 57.

pînă în anul 1900. Școlile elementare erau confesionale și nu exista un aparat calificat de îndrumare a lor.

În primii 50 de ani ai Asociațiunii s-au întreprins totuși unele demersuri notabile pe linia învățămîntului românesc. De pildă, în paginile revistei Asociațiunii, în „Transilvania", au apărut de-a lungul anilor variate informații și date statistice privitoare la școlile din România, cît și din Franța, Anglia, Germania sau Ungaria. S-au purtat dezbateri asupra conținutului manualelor didactice, insistîndu-se asupra nevoii de a se organiza concursuri pentru elaborarea cărții școlare și stabilindu-se cerințele care să guverneze realizarea optimă a acestora. Bariț iu propusese în 1862 să se premieze cărțile școlare mai bune. De exemplu, „Cartea de citire" a lui Visarion Roman și unele abecedare pentru cursurile cu analfabeții adulți.

La adunarea generală a Asociațiunii ținută la Abrud, în anul 1865, Amos Frîncu a cerut să se elaboreze un abecedar cu litere străbune. De altfel, aproape că nu există adunare generală anuală la care să nu se facă propuneri privind școala. Rubin Patița militează, în cadrul acestui for de la Sibiu, în 1876, pentru înființarea unei școli de fete la Cîmpeni. La Sighișoara, în 1879, se virează fonduri bănești pentru școli din diferite zone ale Transilvaniei, iar în 1880, la Turda, Anania Trîmbițaș propune înființarea unei școli de meserii pentru țărani. La Alba-Iulia, în 1886, Ion Pop-Reteganul cere înființarea unei școli centrale românești la Gherla, pe baza contribuției bănești a 42 comune din jur[8].

Astra și-a bazat inițiativele școlare pe solidaritatea numeroșilor săi membri, care cu multă abnegație au făcut donații pentru burse acordate studenților și elevilor, sau pentru studii de documentare în străinătate. Din asemenea fonduri s-au premiat realizările științifice și artistice, s-au recompensat învățătorii care aveau grădina școlară cea mai bine organizată. În 1863, niște „binefăcători" ai neamului din Zlatna au donat 1 000 florini pentru „stipendii necesare tinerimii române studioase". Iacob Mureșanu, directorul „Gazetei Transilvaniei", a donat la Adunarea generală de la Cluj, în 1867, pentru institutele pedagogice românești din Sibiu și Blaj, 1 000 florini ca să se adauge la „obiectivele pedagogice și cunoștința agronomiei raționate, împreunîndu-se și în practică cu misiunea obligatorie a învățătorilor școlilor populare"[9].

O pleiadă de pedagogi transilvăneni, formați mai ales în Apus, sub influența ideilor herbartiene, publică în revista „Transilvania", dar și în „Amicul școalei", editată la Sibiu de Visarion Roman, studii și articole întemeiate pe ideea caracterului național al educației. Ei militau pentru formarea tineretului în spiritul tradițiilor neamului nostru, al unității tuturor românilor. Se știe ce rol important acorda școala herbartiană instrucției în educația morală și accentul pe care-l punea pe formarea caracterului. Principalii emuli ai acestei pedagogii au fost Ion Popescu, Petru Pipoș, Vasile Petri, Petru Șpan, Ștefan Velovan ș.a. Citățm, după revista „Transilvania"[10] cîteva articole mai semnificative publicate în epocă: G. Moianu, în 1890, scria despre „Lucrul de mînă în școli"; Ion Popescu, în 1891, se ocupă cu „problemele învățămîntului educativ" și „raportul dintre școală și cultură"; Petru Șpan, în același an, scrie despre „Problema școlilor de fete", iar în 1897 despre „Școlile industriale", Zaharia Boiu, în 1893, semnează articolul imperativ „Dați-ne caractere!" iar Virgil Șotropa, comunică date „Despre istoria învățămîntului în Năsăud și Bistrița", între 1901—1903 ș.a.

Un suflu nou dobîndește învățămîntul românesc din Transilvania cînd energicul pedagog Onisifor Ghibu preia, în 1910, funcția — greu și tîrziu înființată — de inspector al școlilor confesionale ortodoxe și din 1911 dobîndește și calitatea de secretar al secției școlare a *Astrei*. Dar acum totul e dictat de instinctul de conservare națională, grav amenințat de acțiunea de maghiarizare susținută a învățămîntului.

Pentru proaspătul pedagog ce-și luase doctoratul în pedagogie la Jena, situația școlii nu putea fi satisfăcătoare. El găsește cadrele didactice de limba română divizate confesional și lipsite de un organ care să le coordoneze unitar activitatea școlară. În condițiile existente, Ghibu are fericita inițiativă să-i transfere *Astrei* sarcina de coordonare a politicii școlare unitare, peste barierele confesionale. La îndemnul lui, cadrele didactice se înscriu ca membri ai secției școlare a Asociațiunii și participă la conferințele ce dezbat probleme esențiale ale conținutului și orientării învățămîntului, pregătindu-se chiar pentru un congres pe ramură.

În 1913, sub conducerea lui Andrei Bârseanu, președintele în exercițiu al *Astrei*, are loc la Blaj cea dintîi adunare a profesorilor români din Transilvania, indiferent de confesiune și grad de învățămînt. Principala problemă luată în dezbatere a fost chestiunea manualelor din școlile medii, a calității lor pe obiecte de învățămînt, a semnalării lipsurilor și a

[8] Pamfil Matei, *Probleme de învățămînt în atenția „Asociațiunii"*, revista „Transilvania", nr. 5, 1986, pag. IV.

[9] Idem.

[10] *Ibidem, pag. V.*

centralizării ofertelor profesorilor pentru pregătirea de noi manuale. Tot în acest an, la stăruința lui Ghibu, în cadrul secțiunii școlare a *Astrei* ia ființă o subsecție sportivă, menită să stimuleze dezvoltarea fizică armonioasă a copiilor.

Convins că istoria neamului nu se poate învăța în școala vremii, Ghibu le cere dascălilor să desfășoare o activitate extrașcolară compensatorie și cît mai nuanțată, spre a sustrage și pe această cale masele țărănești de la acțiunea de maghiarizare dirijată agresiv de legislația lui Appony.

Spre a demonstra eficiența activității extrașcolare, același luminat pedagog pornește de la ideea că „nu ne poate salva de pieire decît conștiința națională bazată pe cultura națională". El îi îndeamnă pe învățători să organizeze cu copiii coruri, echipe de dansuri și șezători „în care li s-ar citi povești, li s-ar cînta cîntări de-ale noastre, s-ar întocmi jocuri ș.a.".

Lui îi aparține și următoarea teză: „Chestiunea naționalizării învățămîntului nu e o chestiune de natură politică, ci o chestiune elementară de pedagogie: un popor nu poate fi crescut decît pe baza tradițiilor sale și cu elementele vieții sale sufletești și în vederea dezvoltării sale proprii"[11].

În privința literaturii didactice, Ghibu pledează pentru manuale prin care autorii să pătrundă în sufletul copilului, pîndind fiecare vibrație a sufletului, ca să-i facă școlarului o plăcere cartea de citire. El pornește de la constatarea că exigențele sufletului copilului nu le pot satisface didacticienii lipsiți de un simț artistic pronunțat, ci numai scriitorii și artiștii mari ai poporului, care se pot coborî în sufletul celor mici. Ca exemplu convingător este dată scriitoarea Selma Lagerlöf, cu cartea ei „Minunata călătorie a lui Nils Holgersen în Suedia", în care țara natală a copiilor suedezi este fermecător redată sub forma povestirii unei călătorii. Dar el merge mai departe și invocă și ce se face în România, unde scriitori ca Vlahuță și Coșbuc au fost invitați de minister să scrie cărți de citire pentru școli, pe baza următoarei idei eminesciene: „Cărțile de citire ar trebui să fie un obiect de îngrijire națională". Atitudinea izvorăște din concepția că în școala românească limba română e principala materie de studiu. „Ea este organul prin care neamul își cunoaște ființa sa proprie, organul prin care acest neam moștenește avutul intelectual și istoric al strămoșilor lui. Copilul nu învață numai a vorbi corect, el învață a gîndi și a simți românește, după cum atît de nimerit zice Eminescu"[12].

Vajnicul pedagog național era preocupat și de perfecționarea personalului didactic prin cursuri de vară pentru învățători, prin înființarea de biblioteci pedagogice, prin realizarea unor inspecții școlare calificate și sistematice. Îl preocupă și problema unei prese pedagogice pentru învățători și chiar cea a înființării unui muzeu școlar, sau a întocmirii monografiilor școlare, care să servească realizării istoriei școlilor. Pentru a accelera finalizarea acestor deziderate el publică multe articole în revistele și ziarele: *Transilvania*, *Tribuna*, *Lupta*, *Telegraful Român*, *Foaia școlastică*, *Românul* ș.a. folosind adesea pseudonime spre a scăpa de prigonire și a contribui la producerea unui puternic curent de opinie publică favorabil revendicărilor românești. Cînd publică primul *Anuar pedagogic*, Ghibu dorește să facă din pedagogia românească o disciplină racordată la problematica acestui domeniu pe plan european. El obține colaborarea a trei mari pedagogi ai vremii la acest anuar: W. Rein, P. Natorp și Fr. W. Foerster. Lucrarea a displăcut guvernanților și continuarea ei a fost sistată.

Dacă vom corobora verbul vînjos al articolelor lui Ghibu cu efectele inspecțiilor sale foarte numeroase făcute în școli, vom înțelege mai bine revirimentul produs în rîndul personalului didactic și rezistența tot mai eficace opusă procesului de deznaționalizare prin școală. Revitalizarea în cadrul *Astrei* a conferințelor celor peste 3 000 de învățători români a dus la stăvilirea procesului de restrîngere a școlii noastre, care numai în trei ani pierduse peste 500 școli confesionale.

Încă de la înființare, *Astra* militase și pentru constituirea unei catedre de limba și literatura română la Universitatea din Budapesta, contribuind cu fonduri pentru retribuirea profesorului. Ghibu constată că sistemul de învățămînt românesc din Transilvania avea caracter ciuntit datorită absenței unei universități proprii, îndreptățită pe baza majorității populației. Pe studenții români care frecventau atunci cursurile unor universități străine, la Budapesta, Viena, Berlin, Graz etc., *Astra* a fost incitată de Ghibu să-i convoace într-un congres acasă. Dar aceasta nu s-a realizat.

A trebuit ca imperiul bicefal să trosnească din toate încheieturile spre a putea inaugura la Cluj, în 1919, mult visata universitate românească. Sufletul *Astrei*, lupta ei de peste o jumătate de secol, au contribuit din plin la realizarea „acelui vis neîmplinit, copil al suferinței."

Este semnificativ faptul că, în anul 1929, rectorul Universității Daciei Superioare, Emil Racoviță, subliniază la adunarea generală a Asociațiunii de la Turda rolul deosebit al *Astrei* în dezvol-

(Continuare în pag. 59)

11 Ghibu Onisifor, *Nu de partea aceea*, Editura Eminescu, 1985, pag. 376.
12 Idem, p. 127.

Aleasă vocație și dăruire didactică

MEDALION

NĂSCUT cu șapte decenii în urmă (la 19 septembrie 1916), profesorul universitar doctor Nicolae Șipoș este unul dintre cei mai autentici și mai remarcabili slujitori ai școlii românești de azi. Biografia sa este, în multe privințe, semnificativă pentru o întreagă generație de educatori, caracterizată prin simț al datoriei și devotiune în înfăptuirea strategiei dezvoltării învățămîntului nostru, în deplină concordanță cu amplul proces de transformare revoluționară socialistă a întregii societăți românești.

După absolvirea Școlii Normale din Cluj-Napoca, Nicolae Șipoș este mai mulți ani învățător. În 1945, îl găsim în funcția de director al școlii din comuna Beica de Sus — Reghin. Urmează, în 1949, un curs de perfecționare a personalului didactic, după care este numit, mai întîi inspector școlar, apoi șef al Secției de învățămînt a regiunii Mureș după care, în anul 1951 este șef al Secției de învățămînt a regiunii Arad.

Stăpînit de idealuri înalte, dornic de rezultate bune, harnic, conștiincios și dinamic, Nicolae Șipoș își aduce din plin contribuția la procesul de înnoire a învățămîntului. Frămîntarea perpetuă și neliniștea sa creatoare sînt corelate, în anii următori, cu terminarea studiilor Facultății de Filosofie, secția pedagogie, în cadrul Universității din București, precum și cu obținerea titlului de doctor în pedagogie. Este perioada unei munci tenace, a abordării frontale a dificultăților, a căutării cu febrilitate în realitățile școlii, în practica proprie, în experiența altora și în literatura de specialitate a celor mai bune soluții pentru fiecare problemă în parte.

Din 1952 și pînă în 1971 Nicolae Șipoș îndeplinește, rînd pe rînd, sarcini de răspundere, ca director general în Ministerul Educației și Învățămîntului, adjunct al ministrului în cadrul aceluiași minister, șef al Secției învățămînt-sănătate-știință și cultură la Consiliul de Miniștri, conducător al secretariatului Comisiei guvernamentale pentru relații culturale cu străinătatea.

Și întotdeauna i-au fost profund structurale conștiința pilduitoare, promptitudinea, claritatea în gînd și faptă, simțul ordinii, planificarea și organizarea riguroasă a activităților, spiritul de disciplină, respectul pentru lege, străduința neobosită pentru a nu lăsa nici o problemă nerezolvată.

Ca specialist de valoare și eficiență practică, a reprezentat țara noastră mai mulți ani la sesiunile Biroului Internațional al Educației în cadrul UNESCO, precum și în diferite delegații peste hotare sau la conferințe internaționale pe linie de învățămînt. A fost ambasador extraordinar și plenipotențiar în Algeria, Tunisia și Mauritania.

Activitatea directă la catedră a fost crezul profesiunii de-o viață a profesorului Nicolae Șipoș. Începînd cu anul 1952 a ținut mai întîi la Universitatea din București, iar apoi la fostul Institut Pedagogic de 3 ani, primul curs de organizare și planificare a învățămîntului din țara noastră. Pasiunea pentru activitatea de educator a transmis-o și studenților viitori ingineri ai Institutului Politehnic din București, în cadrul cursului de pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic, pe care l-a ținut pînă în 1982. Atît la Institutul Pedagogic, cît și la Institutul Politehnic, a îndeplinit, timp de peste două decenii, funcția de șef al catedrei de pedagogie-psihologie — limbi moderne.

Multilateralitatea, nu numai ca ideal educativ și ca o concepție de viață dar, în același timp, și ca un mod de viață, este ilustrată de felul în care profesorul de acțiune Nicolae Șipoș și-a conjugat activitatea practică cu o fertilă muncă de cercetare, reflectată în peste 70 de lucrări și studii publicate, precum și în sutele și sutele de comunicări și conferințe pe care le-a ținut mereu pe temele fierbinți ale fiecărei etape parcurse de școala noastră. Nu a făcut o pedagogie de birou și nici nu s-a fixat în lumea abstractă a conceptelor. Investigațiile sale s-au situat întotdeauna în concret, în viața vie a școlii, aliniindu-se la pasul alert al metodologiei moderne, abordînd teritorii diverse, atît din nevoia de acțiune imediată, cît și din rigoarea analitică a perspectivelor dezvoltării învățămîntului.

Dintre lucrările și studiile sale de referință, și care exprimă legătura de profunzime cu timpul în care au fost scrise, menționăm pe cele privind politehnizarea învățămîntului, orientarea școlară și profesională a elevilor, cunoașterea și caracterizarea psihopedagogică a acestora, diversele aspecte ale activității educative din școli desfășurate de diriginți și de organizațiile de copii si tineret, relația complexă profesor-elev, profesor-student, metodologia predării diverselor obiecte de învățămînt și elemente de pedagogie a învățămîntului superior, caietele și îndrumarele de practică pedagogică a studenților, pregătirea și perfecționarea diverselor categorii de personal didactic, metodologia desfășurării examenelor ș.a.m.d.

Pentru noi, cei care am avut privilegiul de a-l cunoaște îndeaproape, profesorul univ. dr. Nicolae Șipoș reprezintă pe anima-

torul spiritual al muncii noastre didactice și de cercetare. Se cuvine subliniată această însușire rară de a fi știut și voit să stimulezeze pe toți cei ce doreau să lucreze mai mult și mai bine, lupta pentru calitate, valoare și competență, bucuria sa pentru tot ceea ce tîșnește pe teritoriul inteligenței și creației autohtone, crearea acelui climat propriu colaborării și întrajutorării, muncii conștiincioase a fiecăruia. Nu putem uita că Nicolae Șipoș a sprijinit întotdeauna munca de verificare și promovare riguroasă a noului real. Fiecare grup de cercetare din catedrele pe care le-a condus a fost sprijinit direct, cu un dezinteres personal de care numai adevărații educatori sînt în stare. Suflet fără ascunzișuri și de o rară sociabilitate, gata oricînd să dea o mînă de ajutor la nevoie, calm și-răbdător, generos, profesorul Nicolae Șipoș reprezintă chipul bunei cuviințe, al sensibilității față de nevoile și cerințele oamenilor școlii, al principialității, probității morale și profesionale, al credinței depline în esența condiției umane și în posibilitățile de transformare a acesteia. A avut și are colaboratori și prieteni devotați în rîndurile tuturor generațiilor.

Cu sentimente de respect și sinceră prețuire, urăm profesorului Nicolae Șipoș, la aniversarea celor 70 de ani de la naștere, multă sănătate, putere de muncă, bucurii, roade bogate pe toate planurile. LA MULȚI ANI!

Conf. dr. VASILE V. POPESCU
Conf. dr. NICOLAE RADU

Contribuția „Astrei" la educația poporului

(Urmare din pag. 57)

tarea învățămîntului nostru: *„Ar fi oare Universitate română în Cluj dacă n-ar fi muncit și suferit Astra timp de decenii de luptă națională și culturală? Oare nu avem noi, Universitatea clujeană română, dreptul, datoria să ne considerăm ca vlăstar din vechiul trunchi al Astrei, ca tovarăși de muncă pe ogorul culturii naționale? Desigur că așa este. S-o știe tinerele generații și să n-o uite"* [13]

Moștenirea spirituală a *Astrei* strălucește în istoria societăților culturale românești. Inițiativele ei au iradiat cu succes în toate zonele locuite de români. Fără bursele ei, multe dintre valorile naționale s-ar fi pierdut în anonimat. Putem spune, acum, la a 125-a universare a *Astrei*, că valorificarea experiențelor multiple ale acestui strălucit for cultural se răsfrînge pozitiv și astăzi asupra activității muzeelor, bibliotecilor, editurilor, oficiilor de expoziții, universităților cultural-științifice, cercetărilor folclorice, resorturilor de ocrotire a patrimoniului național-cultural și asupra altor așezăminte de cultură și artă de la noi.

De asemenea, învățămîntul zilelor noastre cinstește spiritul de dăruire patriotică al personalului didactic mobilizat de *Astra*, în condiții de restriște, în desfășurarea unei game bogate de activități extrașcolare cu copiii și adulții.

Militantismul patriotic al *Astrei* a constituit o excelentă matcă a identității naționale, a afirmării energiilor creatoare ale întregului nostru popor. Prin ansamblul beneficei sale activități, *Astra* s-a înscris pentru totdeauna în cartea de aur a istoriei românilor.

13 Pamfil Matei, *Idem*, pag. V.

Direcții ale perfecționării

(Urmare din pag. 54)

vedere aceleași obiective pe care le-am urmărit în activitatea de patronare a liceelor de către facultățile din învățămîntul superior, cu particularitățile ce țin de treapta de învățămînt.

S-a acționat cu mai multă stăruință pentru valorificarea mai deplină a potențialului uman de care dispune învățămîntul din județ și pentru găsirea unor noi modalități de optimizare și a conlucrării dintre colectivele didactice din școlile patronate și cele patronatoare.

Se poate spune că mulți dintre învățătorii și profesorii din școlile angajate în acțiunea de patronare urmează cu convingere acest mod de cooperare. În unitățile școlare mai izolate colectivele didactice sînt prea mici pentru a forma masa critică și aici activitatea de coordonare și recomandare prin intermediul patronării este deosebit de importantă. Experiența directă ne conduce la concluzia că sistemul de patronare realizat în condiții corespunzătoare contribuie la ridicarea nivelului calitativ al instruirii elevilor din unele unități școlare dezavantajate geografic.

Rezultatele bune obținute în activitatea de patronare evidențiază resursele educaționale ale acestei colaborări, dar și faptul că nu întotdeauna sînt valorificate pe deplin. Sîntem conștienți că nu în toate cazurile colaborarea este continuă și vizează aspecte nemijlocite ale muncii didactice, că răspunderea și interesul factorilor angajați uneori sînt necorespunzătoare.

Fără a minimaliza greutățile existente, rezultatele bune obținute și reglementarea unitară a activității de patronare sînt garanții pentru perfecționarea activității didactice.

Tendințe și preocupări pentru perfecționarea învățămîntului primar în diferite țări ale lumii

Prof. VASILE MOLAN
Prof. ANA-GABRIELA NEGULESCU

VĂ PREZENTĂM, stimați cititori, în cadrul acestei noi rubrici, o sinteză asupra principalelor probleme cu care se confruntă azi dezvoltarea învățămîntului primar în diferite țări ale lumii, avînd la bază concluziile unui studiu elaborat sub egida Biroului Internațional al Educației — B.I.E. — de pe lîngă UNESCO.

PERFECȚIONAREA ȘCOLII PRIMARE ca treaptă de bază a învățămîntului intră în preocuparea multor state din lume. Aceste preocupări au atît trăsături comune, cît și note specifice. Se consideră tot mai susținut că, pentru a reuși în demersul de înnoire, este necesar ca școala, părinții, toți factorii educativi să-și unească eforturile. Se impune atenției preocuparea vizînd îmbunătățirea programelor școlare, actualizarea continuă a acestora. Se remarcă faptul că nu s-a ajuns la un punct de vedere comun privitor la ceea ce este esențial în școala primară, programele devenind tot mai încărcate.

O grijă deosebită se acordă perfecționării învățătorilor care reprezintă cheia succesului. Este unanim recunoscut că, oricît de slabe ar fi programele și manualele, un învățător bun le face accesibile elevilor, iar un învățător slab pregătit nu poate obține performanțe superioare chiar dacă lucrează după programe și manuale foarte bune.

O idee comună în politica școlară a tuturor statelor este asigurarea șanselor egale la educație pentru toți copiii. Cu toate acestea, în unele țări nu se poate realiza acest obiectiv datorită lipsei mijloacelor financiare. Chiar și în rîndul țărilor care au reușit să cuprindă în învățămîntul primar pe toți copiii există puncte diferite de vedere în ceea ce privește o mai bună egalizare a șanselor. Unii vor să ajungă aici asigurînd același învățămînt pentru copii pînă la vîrsta de 15—16 ani, iar alții, dimpotrivă, consideră că numai o diferențiere mai precoce permite să se dea copiilor o formație solidă și motivantă în funcție de aptitudini și înclinații.

În multe țări s-a reușit generalizarea învățămîntului primar, înscrierea la școală a tuturor copiilor, dar mai sînt țări în curs de dezvoltare care nu au atins acest obiectiv.

Învățămîntul obligatoriu este și gratuit, totuși unele țări nu pot asigura gratuitatea din lipsa mijloacelor financiare. Cu toate acestea, toate țările au făcut eforturi considerabile pe linia financiară și pentru asigurarea școlarizării obligatorii în ciclul primar. Astfel, în unele țări s-au creat, în mediul rural, module de învățămînt pentru cei care nu au început școala sau au abandonat-o. În alte state s-au luat măsuri pentru adaptarea planurilor de învățămînt la diferite situații. Această măsură a eșuat în unele locuri pentru că nu s-a ținut seama suficient de condițiile locale.

Se acordă o atenție permanentă pierderilor școlare, diminuării acestora. Studiul amintește că sînt țări unde repetenția atinge 15% din populația școlară, iar abandonul cca. 40%. *Problemele organizării școlii primare* preocupă tot mai mult statele, întrucît schimbările rapide din societate influențează direct procesul educativ. Școala este chemată să formeze temeinic și echilibrat pe elevi, să-i inițieze în elementele științei și tehnologiei prin metode bine adaptate dezvoltării lor intelectuale. Societatea prezentă, se subliniază în studiul B.I.E., este permanent înrîurită de progresul științific și tehnic și trebuie ca tinerii să fie pregătiți să trăiască într-un asemenea context. Valorile morale ca și cele legate de sensibilitatea literară și artistică trebuie să completeze armonios pe cele bazate pe studiul matematicii, al științelor. Se consideră ca esențială cunoașterea limbii materne, a principalei limbi de comunicare în țara respectivă.

Pentru buna funcționare a școlii primare s-au luat o serie de măsuri și s-au generalizat experiențe pozitive. Astfel, se asigură continuitatea dintre învățămîntul preșcolar și primar, dintre

învățămîntul primar și cel secundar pentru evitarea golurilor din pregătirea elevilor la diferite trepte. Se acordă atenție evaluării continue a elevilor în vederea cultivării aptitudinilor și corectării la timp a greșelilor. Multe țări au abandonat programele prea teoretice în favoarea celor adaptate la societatea prezentă, la mediul înconjurător.

Orientarea școlară și profesională a fost optimizată în sensul dirijării elevilor spre profesiuni corespunzătoare aptitudinilor lor și spre cele specifice din fiecare țară, potrivit necesităților de perspectivă.

Datorită micșorării numărului de elevi din unele localități și zone a fost repusă în valoare predarea simultană la mai multe clase.

În numeroase țări se desfășoară acțiuni de perfecționare a conținutului învățămîntului primar.

ÎNNOIREA CONȚINUTURILOR PLANURILOR ȘI PROGRAMELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT este genul de schimbare care se întîlnește cel mai frecvent. În acest sens studiul amintit remarcă două faze:

a) o perioadă de ajustare a programelor prin introducerea de noi materii, fără a le reduce complet pe cele vechi;

b) reexaminarea planurilor de învățămînt din școala primară pentru a încerca să se păstreze esențialul din programa de bază și a se adăuga materia actuală cerută de dezvoltarea societății.

În p r i m a f a z ă s-au introdus materii noi sau s-a pus un accent nou pe disciplinele existente.

— S-a urmărit ca elevii să fie sensibilizați asupra mediului înconjurător, problemă vitală pentru cetățenii anilor viitori.

— S-a introdus studiul mai timpuriu al științelor naturii pentru ca elevii să înțeleagă mai bine noțiunile legate de protecția naturii.

— Lucrările practice din laborator și atelier sînt legate de predarea matematicii, a fizicii și tehnologiei pentru a permite elevilor să se integreze mai ușor în activitățile cu caracter științific și tehnic.

— În programele de calcul (socotit) se pune accent pe formarea deprinderilor de rezolvare conștientă a exercițiilor și problemelor.

— La științele naturii se insistă asupra educației pentru sănătate.

— În tot mai multe țări, un rol deosebit revine educației în spiritul păcii și înțelegerii internaționale.

În cea d e - a d o u a f a z ă, aceea a revizuirii globale a planurilor de învățămînt, țările care au procedat la aceasta au fost confruntate, potrivit studiului realizat de B.I.E., cu două cerințe majore:

— descongestionarea programelor care au fost pe parcurs îngreuiate și care nu aprofundau noțiunile, din lipsă de timp;

— operarea unei alegeri între ceea ce înseamnă materii esențiale și acelea la care s-ar putea renunța.

Pentru a satisface aceste cerințe, țările care au procedat astfel au ajuns în general la următoarele concluzii:

— Vechile programe pentru școala primară au fost concepute într-o perioadă cînd școlarizarea coincidea cu ciclul primar complet și, de aici, abundența de materii, încercarea de a le da elevilor cît mai mult. În această perioadă, tinerii care continuau studiul reprezentau o minoritate.

— Odată cu extinderea progresivă a școlarizării obligatorii programele învățămîntului primar au trebuit să fie descongestionate în paralel. Din două motive aceasta nu s-a putut realiza: în perioada respectivă s-au adăugat materii noi și sub presiunea învățămîntului secundar din ciclul doi — care cerea învățămîntului din primul ciclu să nu reducă din amploarea materiilor tratate — învățămîntul secundar din ciclul I cerea același lucru învățămîntului primar.

— S-au operat o serie de descongestionări de materie, prin compensarea și aprofundarea unor domenii considerate mai importante, și această aprofundare trebuie să-i dea elevului metodele de lucru care să-i permită să-și completeze singur cunoștințele, în afara școlii.

— Conținutul programei școlii primare privește în special următoarele discipline, enumerate în ordinea priorității: *a)* limba maternă sau limba principală în care se comunică în țările respective; *b)* matematica și științele fizice și naturale cu elemente de tehnologie; *c)* științele despre om, adică istoria, geografia, instrucția cetățenească, elemente de economie, educația despre drepturile omului și de înțelegere a problemelor internaționale, educația morală; *d)* educația artistică și lucrul manual; *e)* educația fizică.

După cum este bine cunoscut metodele de învățămînt folosite în școala primară pot influența conținutul programelor, dar aceste metode sînt legate de mijloacele de învățămînt. Mijloacele auxiliare sînt utilizate astăzi în mod curent, fie că este vorba de auxiliare curente: radio, magnetofon, alte mijloace audio-vizuale, sau de cele mai recente: televiziunea, magnetoscopul, calculatoarele electronice de buzunar sau microordinatoarele.

Utilizarea rațională a acestor mijloace presupune o folosire care să realizeze un echilibru fericit cu învățămîntul tradițional, căruia îi conservă virtuțile formative. De exemplu, învățătorul sau învățătoarea nu-i va învăța pe elevi să folosească calculatorul de buzunar înainte de a-i învăța principalele operațiuni de calcul, știut fiind că efectuarea calculelor oral, în minte, contribuie și la formarea unei viziuni în spațiu și este foarte utilă pentru celelalte operații.

Printre **metodele moderne preconizate** pentru învățămîntul primar, studiul amintit citează:

— *încurajarea muncii independente a elevului.* În orar se lasă spațiu pentru munca individuală a elevilor. Lucrările teoretice, practice sau artistice sînt completate cu lucrări scrise și prezentări orale, menite să-i permită elevului îmbunătățirea cunoștințelor la disciplina principală— limba maternă;

— *predarea-învățarea în manieră interdisciplinară.* Aceasta este mult mai ușor pentru învățător deoarece predă toate materiile.

— *studiul situațiilor motivante.* Se pleacă de la mediul înconjurător al elevului, alegîndu-se ca temă de discuție situații din viața curentă. Astfel, se obține o participare mai activă a elevilor și se pot evalua calitățile sau lacunele în condiții diferite de munca lor obișnuită. Această metodă cere o pregătire superioară din partea cadrului didactic.

— *înnoirea metodelor de evaluare.* S-a mers spre o evaluare continuă, ale cărei procedee au îmbrăcat următoarele forme: *a)* un demers informativ, printr-o evaluare sumativă care permite să se confrunte comportamentele și rezultatele elevului cu obiectivele învățămîntului și să se transmită această informație elevilor și părinților *b)* un demers de reglare, printr-o evaluare formativă care permite să se urmărească într-o manieră cît mai individualizată procesul de învățare al fiecărui elev; *c)* un demers de orientare-selectare, care are loc la sfîrșitul școlii primare.

Se argumentează faptul că descongestionarea programelor școlii primare trebuie să meargă mînă în mînă cu noile metode de învățare. Transferul de cunoștințe și metodele de lucru să pună pe elev în măsură să-și completeze singur cunoștințele. Astfel, se impune perfecționarea continuă și sistematică a cadrelor în așa fel încît acestea să poată să-și realizeze cu succes multiplele îndatoriri.

Studiul realizat de B.I.E. este însoțit de o bibliografie referitoare la tema abordată, semnificativă pentru interesul major pe care aceasta îl prezintă în lumea de azi.

Într-un asemenea context, valoarea experienței românești în dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului primar, a școlii de toate gradele, se bucură de o largă recunoaștere internațională. Noul an de învățămînt constituie pentru fiecare dintre noi un deosebit prilej de a da viață, la noi cote calitative, generoaselor obiective ale învățămîntului nostru primar, treaptă fundamentală a culturii și civilizației întregii națiuni, căreia „Revista de pedagogie" îi va consacra, în continuare, numeroase studii și dezbateri.

Coordonate fundamentale

(Urmare din pag. 25)

relevă forma superioară, socialistă, a unității națiunii române, hotărîtă să apere independența și pacea. Marile coordonate ale dezvoltării poporului român în vatra strămoșească Dacii găsesc astfel în zilele noastre o întruchipare de cea mai înaltă expresie, vrednică de gloriosul trecut cu care ne mîndrim.

BIBLIOGRAFIE

1 Nicolae Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ediția a III-a, București, 1944, p. 240.

2 *Istoria poporului român*, sub redacția acad. Andrei Oțetea, București, 1970, p. 91 și urm.

3 A. Balotă, *Unemoignage historique: Terra, țară*, în „Revue historique du sud-est européen" XIV (1937), 1—3, p. 61—69.

4 Ion Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, ediție Iorgu Iordan, București, 1975, p. 71.

5 General-maior dr. Ilie Ceaușescu, *Războiul întregului popor pentru apărarea patriei la români*, Edit. Militară, București, 1980.

6 Herodot, *Istorii*, vol. I, Edit. Științifică, București, 1961, p. 345.

7 Cf. Ion Horațiu Crișan, *Spiritualitatea geto-dacilor*, București, 1986, p. 44.

8 Vezi pe larg, *Natiunea română*, sub red. prof. Ștefan Ștefănescu, București, Edit. Științifică și Enciclopedică, 1984.

9 Pusă în lumină între alții de Sextil Pușcariu, *Limba română*, București, Edit. Minerva, 1976.

10 Ioan Lupaș, *Istoria unirii românilor*, București, 1938, p. 33.

11 Ștefan Ștefănescu, *Michel le Brave et la société roumaine de l'époque*, în „Nouvelles études d'histoire", V, Edit. Acad. R.S.R. București, (1975), p. 57—69.

12 Cf. Nicolae Iorga, *Studii asupra evului mediu românesc*, ediția Șerban Papacostea, Edit. Științifică și Enciclopedică, București, 1984, p. 388—389.

13 Victor Papacostea, *Mihai Viteazul în civilizația românească și civilizația balcanică*, ediție Cornelia Papacostea-Danielopolu, Edit. Eminescu, București, 1983, p. 238.

14 Mircea Mușat, Ion Ardeleanu, *De la statul geto-dac la statul român unitar*, Edit. Științifică și Enciclopedică, București, 1983, p. 495 și urm.

15 Vezi o amplă ilustrare documentară în *Desăvîrșirea unității național-statale a poporului român. Recunoașterea ei internațională, 1918. Documente interne și externe, vol, III-IV* (Coordonatori: Ion Ardeleanu, Vasile Arimia, Mircea Mușat, Edit. Științifică și Enciclopedică, București, 1986.

16 Herodot, loc. cit.

17 Ștefan Papacostea, *Tratatele Țării Românești și Moldovei cu Imperiul otoman în secolele XIV-XVI: ficțiune politică și realitate istorică* în „Stat, societate, națiune", Cluj-Napoca, Edit. Dacia, 1982, p. 98.

18 Ilie Ceaușescu, Fl. Constantiniu, Mihail E. Ionescu, *200 de zile mai devreme*, ed. a 2-a. Edit. Științifică și Enciclopedică, București, 1985.

O istorie a cercetării pedagogice în lume*

PROFESORUL Gilbert De Landsheere de la Universitatea din Liége (Belgia), unul din remarcabilii teoreticieni contemporani ai educației, autor a numeroase și valoroase lucrări, dintre care două au fost traduse și în limba română *Evaluarea continuă a elevilor și examenele — 1975*, *Definirea obiectivelor educației — 1979)*, a publicat de curînd un volum dedicat unei teme de un deosebit interes — aceea a evoluției și stadiului actual al cercetării pedagogice în lume, cu o privire specială asupra pedagogiei experimentale.

După propria mărturisire a autorului, apropiata împlinire a unui secol de existență a pedagogiei experimentale impunea o privire retrospectivă asupra celor mai relevante momente ale evoluției sale precum și a marilor personalități care s-au remarcat atît prin rezultatele investigațiilor întreprinse cît și prin tehnicile experimentale elaborate.

Fără îndoială că încercarea de a cuprinde tot ceea ce s-a realizat mai semnificativ în planul cercetării experimentale în întreaga lume a cerut un efort cu totul deosebit, atît pentru colectarea datelor, cît și pentru selectarea lor și realizarea unei sinteze echilibrate care să pună în evidență momentele și personalitățile cu adevărat reprezentative.

Se cuvine să fie precizat, încă de la început, că spre deosebire de alte lucrări de istoria științelor, publicate pe diverse meridiane ale lumii, aceasta cuprinde numeroase informații cu privire la cercetarea pedagogică românească, îndeosebi în perioada de început a pedagogiei experimentale. Profesorul G. De Landsheere a beneficiat de sprijinul oferit atît de Biblioteca Centrală Pedagogică, cît și de acela al unor prestigioase personalități ale pedagogiei românești contemporane (Șt. Bârsănescu, D. Muster, G. Văideanu).

Începuturile pedagogiei experimentale sînt legate de perioada din jurul anului 1900 cînd procesul de puternică industrializare, care cuprinsese o parte din țările lumii, a determinat conștientizarea necesității de a se trece de la o educație de tip artizanal la una întemeiată științific, prin verificarea pe cale experimentală sau măcar prin observația riguroasă a teoriilor care călăuzeau activitatea instructiv-educativă a sutelor de mii de educatori profesioniști. Se cerea astfel ca ideile pedagogice, înainte de a pătrunde în școală să fi trecut prin faza de ipoteză și să fi fost supuse unui riguros control prin care să li se măsoare eficiența.

Analiza cu caracter istoric îl conduce pe autor la stabilirea a cinci perioade în evoluția cercetării științifice din domeniul educației:

1) Perioada preștiințifică, care durează de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea pînă la sfîrșitul secolului al XIX-lea, reprezentată de Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Spencer ș.a., perioadă în care domină marile curente filosofice;

2) perioada caracterizată prin intense preocupări pentru cercetarea cantitativă, care începe în ultimul deceniu al secolului trecut și se întinde pînă către mijlocul anilor 30; este perioada în care experimentul pedagogic se ține — cel mai adesea — departe de filosofie;

3) perioada reflexivă — care ține pînă la începutul anilor 50, dominată fiind de triumful mișcării educației noi în Europa și al progresismului în S.U.A., două tendințe foarte apropiate care au favorizat și stimulat orientarea spre experimentalismul pedagogic, precum și pătrunderea în școală a rezultatelor cercetării;

4) cea de-a patra perioadă ține pînă către mijlocul anilor '60, cînd educația era privită ca una din principalele chei de acces spre marile perspective ce se bănuia atunci că le oferă viitorul; s-a realizat, în acei ani, o mai puternică apropiere a cercetării de practica educativă mai ales prin definirea obiectivelor în învățămînt și metodologia elaborării curriculumului;

5) ultima perioadă — pe care o traversăm acum — este, după opinia profesorului belgian, aceea a interogației epistemologice și reconcilierii între filosofie și știința educației.

În prezentarea faptelor și concluziilor sale, autorul reduce cele cinci perioade la trei: *a)* precursorii (pedagogiei experimentale); *b)* nașterea și prima mare înflorire pînă la al doilea război mondial și *c)* a doua jumătate a secolului al XX-lea.

Precursori sînt considerați cei cu preocupări teoretice întemeiate pe experiența educativă: I. H. Pestalozzi, A. Bain ș.a.

Fondatorii cei cunoscuți: germanii E. Meuman și W. Lay, francezii Binet și Th. Simon. *Ideea măsurării în domeniul* educației trece apoi în S.U.A. unde s-a dezvoltat o puternică mișcare în favoarea experimentalismului pedagogic, ajungîndu-se la unele rezultate remarcabile dar și la exagerări care au determinat manifestarea — în multe țări europene — a unor serioase rezerve față de pertinența unora din tehnicile de investigare, ca de pildă, testele. Autorul evidențiază contribuțiile unora din experimentaliștii americani ca: E. L. Thorndike, C. H. Jeudd, H. H. Goddard, E.L. Terman, I. L. Thurstone ș.a., relevînd însă și efectele sociale nedrepte ale utilizării unor teste întemeiate pe ideea caracterului ereditar al inteligenței.

În continuare, este prezentată, pe țări, contribuția unor cercetători care s-au remarcat în prima jumătate a acestui secol, prin adeziunea la ideea experimentului pedagogic și prin perfecționarea tehnicilor experimentale (Marea Britanie, Belgia, Elveția, Ungaria etc.).

Pedagogia românească se bucură de o prezentare amplă (5 pagini), judicioasă a preocupărilor din domeniul pedagogiei experimentale ale unor entuziaști cercetători români care, trecînd peste lipsa mijloacelor, peste neîncrederea și opoziția unora din contemporanii lor, au susținut necesitatea cercetării experimentale în domeniul educației și au acționat în această direcție. Prin probitatea sa științifică, prof. G. De Landsheere a permis pătrunderea în lume, alături de N. Vaschide, de mult cunoscut, și a altor nume de cercetători experimentaliști români (Gr. Tăbăcaru, Vl. Ghidionescu, Em. Brandza, D. Theodosiu, D. Todoran, D. Muster) precum a recunoașterii faptului că pedagogia românească a mers în pas cu pedagogia europeană.

Către sfîrșitul primei jumătăți a acestui secol, apreciază autorul, tot mai mulți psihologi și pedagogi conștientizează necesitatea întemeierii educației și învățămîntului pe baze științific stabilite prin investigații experimentale. Dar activitatea desfășurată în această direcție se datora mai ales cîtorva individualități clarvăzătoare; abia în a doua jumătate a secolului, cercetarea experimentală a intrat în preocupările organelor de decizie din cele mai multe țări, creîndu-se condiții pentru cercetări mai ample, menite să ofere nu numai diagnoze ci și

* Gilbert De Landsheere, *La recherche en education dans le monde*, P.U.F., Paris, 1986.

prognoze, nu numai măsurări cantitative și generalizări cu un caracter mai restrîns, ci și elaborarea unor teorii cu o mai largă generalizare.

În a doua jumătate a acestui secol se constată un interes sporit, în întreaga lume, pentru cercetarea pedagogică în general, pentru cea experimentală în special; au determinat o astfel de orientare multiplele exigențe cu care se confruntă omenirea, îndeosebi nevoia tot mai puternic simțită de cultivare a capacităților creatoare. Așa se explică creșterea investițiilor în domeniul cercetării — pînă către mijlocul anilor '70 —, utilizarea celor mai ingenioase produse ale tehnologiei contemporane — cum sînt ordinatoarele — pentru efectuarea unor calcule de mare complexitate. (Și aici s-au extins mult posibilitățile de utilizare întrucît ceea ce în 1950 se calcula pentru 28 000 dolari, în 1982 costa numai un dolar!).

Desi s-a extins mult cercetarea cantitativă, promovată îndeosebi de pedagogia americană, cercetare întemeiată pe măsurări foarte riguroase, cu tehnici statistice dintre cele mai sofisticate (cum sînt cele prezentate de americani Jöreskog și Lawley — 1968), se constată în ultimul timp o tendință spre echilibrare a celor două tipuri de cercetare (cantitativă și calitativă), cu o grijă mai pronunțată pentru formularea ipotezei, definirea variabilelor, stabilirea instrumentelor de măsurare, colectare și prelucrare a datelor.

Autorul își pune mari speranțe în perspectivele pe care le deschide *metoda meta-analizei* prin mijlocirea căreia se selectează rezultatele unor cercetări care par a fi cele mai eficiente într-un domeniu sau altul al educației și se supun apoi unei noi analize statistice în scopul formulării unor concluzii de o mai mare relevanță teoretică și practică.

Autorul se oprește pe larg asupra unui număr mare de țări în care s-au realizat progrese demne de reținut în domeniul cercetării pedagogice. Și în această parte a lucrării sale, prof. G. De Landsheere acordă un număr de pagini cercetării pedagogice din România, apreciind contribuțiile cercetătorilor, ale catedrelor de specialitate din învățămîntul superior în investigarea unor probleme ca: elaborarea conținuturilor învățămîntului, evaluarea, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, motivația, creativitatea etc.

După tratarea analitică pe țări, autorul adoptă o perspectivă sintetică, oprindu-se asupra unora din temele cele mai importante supuse cercetării (curriculumul, pregătirea cadrelor didactice, tehnologiile educației — cu insistență pe utilizarea ordinatoarelor —, educația în grupuri), relevînd direcțiile mai semnificative ale investigațiilor.

Apreciind că se impune un efort de sinteză, de asamblare a ceea ce s-a obținut pînă acum, G. De Landsheere crede că pedagogia experimentală este gata să înfrunte cel de-al doilea secol al existenței rămînînd demnă de oamenii de geniu care s-au aplecat asupra leagănului său.

Lucrarea profesorului belgian se înscrie ca una din operele pedagogice de referință de mare prestigiu.

ION GH. STANCIU

Cercetarea sociopedagogică a funcțiilor formative ale integrării învățămîntului liceal cu producția

PRINCIPIUL integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, transpus în fapt mai cu seamă după elaborarea în 1978 a Legii educației și învățămîntului, s-a bucurat în ultimul timp de atenția multor cercetători — pedagogi, psihologi și sociologi —, care au încercat să releve cele mai optime condiții care trebuie asigurate la nivelul macro- și micropedagogic, cu scopul sporirii continue a funcțiilor formative ale școlii românești, chemată să pregătească specialiști cu o înaltă competență profesională, cu o personalitate multilateral dezvoltată. Lucrarea *Tineret, muncă, integrare** este rodul unor cercetări longitudinale sociopedagogice efectuate, sub egida Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, de un grup de cercetători din domeniul pedagogiei, psihologiei și sociologiei, uniți într-o echipă interdisciplinară. Cercetarea s-a bazat pe o metodologie riguroasă, urmărindu-se, prin intermediul unor chestionare validate prin studii anterioare, prin convorbirea dirijată, prin analiza documentelor școlare etc., eficiența formativă a integrării învățămîntului liceal cu producția.

Culegerea datelor de la aceași subiecți în două faze principale ale „momentului de tranziție" (ultima lună a anului școlar și primele luni după încadrarea în muncă sau studii superioare) a permis cercetătorilor să surprindă eventualele modificări în ceea ce privește desfășurarea procesului de integrare între învățămînt și producție, în urma schimbării statutului ocupațional de la „elev" la „personal încadrat" sau „student". Cercetarea a cuprins un lot de 921 elevi din opt licee (31 clase) cu profil industrial — construcții de mașini și electrotehnică — din București, Brașov și Ploiești, centre industriale cu tradiție în pregătirea forței de muncă pentru aceste domenii prioritare ale economiei noastre. Remarcăm faptul că alegerea acestei metodologii a cercetării este susținută teoretic și fundamentată operațional în cadrul primului capitol al cărții, intitulat „O cercetare «panel» cu privire la eficiența formativă a integrării liceului cu producția", insistîndu-se asupra interrelațiilor dintre integrarea școlară, integrarea în muncă și socializarea de diferite niveluri. Capitolul II, intitulat sugestiv „Încadrarea în producție și studii ulterioare — indicator al calității integrării liceului cu producția" scoate în relief mai ales două aspecte interesante. Pe de o parte, este relevată, pe baza analizei *cantitative și calitative a datelor*, orientarea adecvată școlară și profesională a majorității elevilor din lotul investigat și integrarea lor eficientă ca urmare a unor procese de educație, socializare și pregătire socioprofesională și școlară complexe, care se dovedesc eficiente atît din punctul de vedere al priorităților sociale, cît și al aspirațiilor și intereselor elevilor (p. 44—50). Pe de altă parte însă, cercetarea a identificat și un fenomen disfuncțional care se manifestă și în condițiile actuale ale integrării învățămîntului cu producția, anume „selecția negativă" a unei părți din lotul tinerilor ce se încadrează nemijlocit în producție, care au avut rezultate școlare slabe, cu greutăți în integrare, rezultate necorespunzătoare în muncă și o mică stabilitate profesională. Interesante sub unghiul ideilor cu rezonanță practică sînt și subcapitolele care analizează percepția globală a subiecților referitoare la greutățile integrării în producție și, respectiv, integrarea absolvenților de liceu în forme superioare de învățămînt.

O analiză mai nuanțată și mai profundă a multora dintre ideile prezentate în capitolul 2 al lucrării, precum și alte numeroase idei și sugestii pentru optimizarea transpunerii în fapt a principiului integrării învățămîntului cu producția, găsim în următoarele trei capitole ale acestei interesante și incitative cărți. Printr-o riguroasă interpretare a datelor statistice — prezentate sugestiv în tabele, histograme și figuri cu forță evocatoare —

(Continuare pe coperta a III-a)

*Tineret, muncă, integrare. Autori: Dumitru Bazac, Elvira Cincă, Dumitru Cristea, Fred Mahler (coord.), Ioan Neacșu, Dan Potolea, Steliana Toma, Lazăr Vlăsceanu. București, Editura Politică, 1985. 278 p.

Dobrița Țigăran

CRÉATION ET CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

Des tâches d'une importance particulière reviennent à l'enseignement de tous degrés en ce qui concerne la qualité du perfectionnement, la stimulation de la création et de la créativité, en vue de l'acrroissement de l'efficacité de tout le système.

Mettant en lumière les expériences positives, les résultats du symposium «Créativité et efficacité dans l'enseignement», l'auteur montre comment les actions entreprises sous cette devise sont devenues de véritables moments de culture, marquant des étapes dans l'affirmation et le devenir de l'école roumaine dans son ensemble et de ceux qui travaillent dans ce domaine.

Dumitru Almaș

600 YEARS SINCE MIRCEA THE GREAT'S ACCESSION TO THE THRONE — AN OCCASION TO GLORIFY THE ROMANIAN PEOPLE'S HEROICAL PAST

This thoroughly documented study evokes one of the most outstanding personalities of our history: Mircea the Great. The author also praises the heroism and valour of those who, in the following centuries, fought to preserve the country's independence and autonomy.

Ioan Cerghit

L'INTÉGRATION DE LA CONNEXION INVERSE DANS LA STRUCTURE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT — PRINCIPE FONDAMENTAL DANS LA PÉDAGOGIE MODERNE

L'auteur analyse une des plus récentes acquisitions de la théorie et de la pratique éducationnelles — la connexion inverse. Ceci exprime la nécessité d'un contrôle rapide et efficace de la structure du processus d'enseignement, en tant que possibilité de déceler l'efficacité des actes d'enseignement-étude, en vue de l'auto-réglage constant de sa fonctionnalité concrète. On met en évidence le triple rôle de la connexion inverse, ainsi que ses fonctions et ses effets.

Ион Някшу

ПОКАЗНЫЕ ИГРЫ. ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДОЛОГИИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Обучение и воспитание путем показных игр занимает важное место в сфере современных воспитательных технологий благодаря экономии людских ресурсов, которые они предполагают. Для создания действенной методологии их внедрения, автор рассматривает вопрос воспитательных целей, достигаемых в результате использования стратегии показных игр и предлагает на их основе два возможных варианта схемы-рамок применения этого вида игр.

Cercetarea sociopedagogică

(Urmare din p. 64)

sînt puse în evidență unele variabile luate în studiu. În acest sens, conform modelului teoretic al cercetării, integrarea în muncă este analizată și ca *variabilă dependentă* în raport cu diferitele *variabile independente* și *intermediare* și, mai ales, cu integrarea dintre învățămînt, producție și cercetare. Ideile și sugestiile cu caracter practic-operațional desprinse prin analiza și interpretarea datelor din cele trei capitole referitoare la *eficiența formativă a integrării învățămîntului liceal cu producția* trebuie văzute în interelațiile lor multiple, de nuanță sistemică. Ele vizează conținutul învățămîntului care se cere a fi abordat tot mai mult pe baze inter- și transdisciplinare, perfecționarea metodologiei didactice și îndeosebi a metodologiei — dar și a conținutului — practicii productive, optimizarea acțiunilor coroborate ale tuturor factorilor implicați în orientarea școlară și profesională, sporirea eficienței instruirii tehnico-productive și educației tehnologice printr-o viziune „politehnică" fundamentată științific, inclusiv sub unghi psihopedagogic și sociologic. În acest sens, se desprinde o idee de bază a cărții, și anume aceea privind rolul socializării anticipative în spiritul muncii pentru apropierea și întrepătrunderea tot mai puternică a mediului școlar de cel productiv, respectîndu-se și în atelierele-școală și în practica uzinală specificitatea proceselor de învățare.

Eficiența formativă a integrării învățămîntului liceal cu producția este analizată riguros de autori din *perspectiva procesului instructiv-educativ* (cap. 3), din *perspectiva procesului de socializare* (cap. 4) și din *perspectiva factorilor instituționali* (școala și cadrele didactice, unitatea de producție, familia, organizația U.T.C.), subliniindu-se importanța convergenței acțiunii lor atît pentru optimizarea orientării școlare și profesionale a tinerilor și structurarea idealului lor profesional, cît și pentru structurarea idealului de viață al tinerilor, în care — în chip firesc — se include și idealul profesional. Legat de aceste aspecte subliniem elementele de noutate aduse de autori prin studierea imaginii subiecților din diferitele loturi (elevi, muncitori, studenți) — inclusiv a posibilei ei evoluții, cu privire la *tipul ideal al muncitorului și, respectiv, al intelectualului* (p. 217—226).

Pentru cititorii interesați de complexele raporturi dintre învățare și muncă, dintre învățare și producție, lucrarea *Tineret, muncă, integrare* reprezintă un îndemn spre reflecții profunde și novatoare menite să contribuie la optimizarea socializării anticipative a tinerilor în spiritul muncii și creației libere, specifice societății noastre.

Dr. VASILE PREDA

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire—Contents—Содержание 9/1986

Nicolae Ceaușescu, Discours à la grande assemblée populaire de la Capitale, à l'occasion de la rentrée scolaire ● Dobrița Tigăran, Création et créativité dans l'enseignement ● Dumitru Almaș, 600 ans depuis l'avènement de Mircea le Grand, une occasion de glorifier l'héroïque passé du peuple roumain ● Ioan Cerghit, L'intégration de la connexion inverse dans la structure du processus d'enseignement, principe fondamental dans la pédagogie moderne ● Ion Neacșu, Les jeux de simulation et leur utilisation à des fins pédagogiques ● M. Zlate, L'approche systématique et psychosociale de la personnalité des élèves ● Ana Tucicov-Bogdan, Le principe de la continuité dans l'éducation des enfants ● Florin Constantiniu, Coordonnées fondamentales du développement historique du peuple roumain sur le territorie de l'ancienne Dacie ● Petru Demetru Popescu, Suggestions pour une leçon sur Mircea le Grand et la lutte pour l'indépendance ● Marcela Peneș, Modalités d'optimiser l'adaptation des élèves de la Ve aux exigences scolaires ● Silvia Dima, La préparation des prescolaires pour l'école, activité prioritaire des éducatrices ● Viorel Sarca, L'enseignement interdisciplinaire de la chimie et des mathématiques dans le lycée ● Corneliu Hăvăreanu, Carmen Lovinescu, Mihail Gaspar, Exigences de la formation professionnelle ● Ioana Oprea, L'éducation des élèves par le travail et pour le travail ● Camelia Petruț, La familiarisation des prescolaires avec les principales occupations professionnelles des adultes ● Alexandrina Pârvu, La formation pédagogique des futurs professeurs (l'expérience de l'Université de Iași) ● Mihai Matei, Directions de déroulement des activités de patronage dans le département de Botoșani ● Patița Silvestru, La contribution de l'association ASTRA à l'éducation du peuple et au développement de l'enseignement roumain (II) ● Vasile V. Popescu, Nicolae Radu, Vocation et abnégation ● Vasile Molan, Ana Negulescu, Directions pédagogiques dans l'enseignement primaire au plan mondial ● Livres — Idées

Nicolae Ceaușescu, Speech at the great civic rally held in Bucharest on the re-opening of the schoolyear ● Dobrița Tigăran, Creation and creativity in education ● Dumitru Almaș, 600 years since Mircea the Great's accession to the throne, an occasion to glorify the Romanian people's past ● Ioan Cerghit, The integration of the feedback into the structure of the educational process, a fundamental principle in modern pedagogy ● Ion Neacșu, Simulation games and their utilization in school ● M. Zlate, The systematic and psycho-social approach of the pupils' perosnality ● Ana Tucicov-Bogdan, The principle of continuity in children's education ● Florin Constantiniu, Fundamental coordinates of the Romanian people's historical development on the territory of ancient Dacia ● Petru Demetru Popescu, Suggestions for a lecture on Mircea the Great and the struggle for independence ● Marcela Peneș, How to help 5th form pupils to adapt themselves to school requirements ● Silvia Dima, Preparing preschool children for school, a priority activity of the kindergarten educators ● Viorel Sarca, Interdisciplinarity in teaching chemistry and mathematics in the secondary school ● Corneliu Hăvăreanu, Carmen Lovinescu, Mihail Gaspar, Exigencies of the vocational training ● Ioana Oprea, Educating the pupils through work and for work ● Camelia Petruț, The familiarization of children below school age with the main adult occupations ● Alexandrina Pârvu, The pedagogical training of the future teachers (the experience of the University of Iași) ● Mihai Matei, The sponsoring activities in the Botoșani county ● Patița Silvestru, ASTRA's contribution to the education of the people and the development of Romanian education (II) ● Vasile V. Popescu, Nicolae Radu, Vocation and self-denial ● Vasile Molan, Ana Negulescu, World trends in the field of primary education ● Books—Ideas

Николае Чаушеску, Выступление на многолюдном народном собрании в столице по случаю открытия нового учебного года ● Добрица Цигэран, Творчество и созидательность — первоочередные требования современного образования ● Думитру Алмаш, 600 лет со времени восшествия на престол Мирчи Великого — повод для прославления исторического прошлого румынского народа ● Иоан Чергит, Интеграция обратного соединения в структуру процесса образования — основные принципы в современной педагогике ● Ион Никшу, Показные игры, Элементы методологии их использования в школьном обучении ● М. Злате, Значения системно-психосоциальной перспективы в рассмотрении личности учащихся ● Ана Тучиков-Богдан, Принцип преемственности в воспитании детей ● Флорин Константиниу, Основные координаты исторического развития румынского народа на древней земле Дакии ● Петру Деметру Попеску, Способы осуществления урока на тему «Мирча Великий и борьба за независимость» ● Марчела Пенеш, Пути оптимизации интеграции школьников к требованиям V класса ● Сильвия Дима, Подготовка дошкольников для школы — первоочередная забота воспитателей ● Виорел Сарка, Междисциплинарность в преподавании химии и математики в лицее ● Корнелиу Хэвэряну, Кармен Ловинеску, Михаил Гаспар, Требования профессиональной подготовки ● Иоана Опря, Способы реализации воспитания учеников трудом и для труда ● Камелия Петруц, Фамилиаризация дошкольников с основными профессиональными занятиями взрослых ● Алексеандрина Пырву, Педагогическая подготовка будущих преподавателей (Из опыта Ясского Университета) ● Михай Матеи, Направления проведения шефской деятельности в уезде Ботошань ● Патица Сильвестру, Вклад общества «Астра» в воспитание народа и развитие румынского образования (II) ● Василе В. Попеску, Николае Раду, Преподавательское призвание и самоотверженность ● Василе Молан, Ана Негулеску, Заботы и тенденции в мировом плане в области начального образования ● Книги — идеи.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr 61886 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Revista de PEDAGOGIE

10

anul XXXV

octombrie 1986

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Formarea și educarea tineretului studios în spirit revoluționar — sarcină de bază a școlii
- Stilul pedagogic al profesorului și creșterea eficienței activității didactice
- Metoda exegezei: fundamente didactice și valențe formative în instruirea școlară(I)
- Aprecierea obiectivă — fundament al formării nivelului de aspirație la elevi
- Reactualizarea cunoștințelor matematice de bază, la început de an școlar
- Metodologia analizei lecției de către director

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 10/1986

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O Box 12—201, telex 10376 București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

EMIL PĂUN — Formarea și educarea tineretului studios în spirit revoluționar — sarcină de bază a școlii .....

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ, PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Stilul pedagogic al profesorului și creșterea eficienței activității didactice .....
IOAN NEACȘU — Metoda exegezei: fundamente didactice și valențe formative în instruirea școlară (I) .....
CONSTANTIN SĂLĂVĂSTRU, DORINA SĂLĂVĂSTRU — Aprecierea obiectivă — fundament al formării nivelului de aspirație la elevi 1
DUMITRU BAZAC — Disciplina școlară în contextul exigențelor etapei actuale 1

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

IOVAN MARȚIAN — Dezvoltarea capacității intelectuale la elevi — suport al formării concepției lor materialist-dialectice și istorice 1
ILIE CARAMAN — Perfecționarea continuă a relațiilor interpersonale — mijloc important de educare ateistă a tineretului școlar 2
PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — Reactualizarea cunoștințelor matematice de bază, la început de an școlar 26
LIZICA MIHUȚ — Cercul de teatru în cadrul activităților școlare 32
LAURENȚIU ANTON, GHEORGHE MITRACHE — Asigurarea reușitei școlare în predarea-învățarea limbii și literaturii române — preocupare de bază a colectivului de catedră .. 3
IOAN CÎMPEANU — Metodologia analizei lecției de către director 3

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ

MIHAI NEBUNU — Asimilarea unor coduri ale imaginii audio-vizuale de către elevi — premisă în predarea interdisciplinară a literaturii române .....
LILIANA DRAGOȘ, RUXANDRA FELEA, RODICA IANCĂU — Aspectul multidisciplinar al lecțiilor de limbi moderne — mijloc de educare patriotică a elevilor 4

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

MARICICA CHIȘU, EUGENIA JIȘA — Modalități de stimulare a capacităților aplicative în studiul pedagogiei, în învățămîntul superior 4

INTERVIUL NOSTRU

FLORICA POPESCU — Inspecția școlară la timpul viitor 52

CONSEMNĂRI

P. FLORICA — Consfătuirile cadrelor didactice — acțiuni cu implicații majore în perfecționarea procesului de învățămînt 57

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

GHEORGHE LUCHESCU — Școala lugojană — factor activ în formarea conștiinței naționale 6
EUGEN GLÜCK — O filă din trecutul învățămîntului din județul Hunedoara 6

CĂRȚI — IDEI

GEORGE NESTOR — Cultură și limbaj .....
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — De la citire la vorbire în învățămîntul limbilor moderne 4
PETRE GR. ANDREI — În sprijinul muncii profesorului diriginte .. 5

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE. Anul XXXV. Nr. 10/octombrie 1986

Formarea şi educarea tineretului studios în spirit revoluţionar — sarcină de bază a şcolii

Lector univ. dr. EMIL PĂUN
Universitatea din Bucureşti

ŢARA NOASTRĂ ESTE ANGAJATĂ ÎNTR-UN PROCES CONSTRUCTIV FĂRĂ PRECEDENT, care va genera transformări revoluţionare în toate domeniile şi va asigura trecerea spre o nouă etapă de dezvoltare socială.

Aşa cum sublinia secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, **în Cuvîntarea la cel de-al III-lea Congres al oamenilor muncii,** „Obiectivul strategic în cincinalul 1986—1990 îl constituie trecerea României la o nouă etapă de dezvoltare, de la ţară socialistă în curs de dezvoltare la ţară cu mediu dezvoltată, iar în perspectiva anilor 2000 patria noastră va deveni o ţară socialistă multilateral dezvoltată, în care se vor manifesta cu tot mai multă putere principiile comuniste de muncă, de repartiţie, de viaţă, de etică şi echitate revoluţionară". **Sînt puse aici în evidenţă continuitatea procesului revoluţionar şi obiectivele sale specifice în fiecare etapă de dezvoltare.**

Proces complex şi de mare amplitudine, vizînd toate planurile şi sferele vieţii sociale, construirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate angajează numeroase resurse şi diverşi factori pentru traducerea în realitate a acestui proiect social. Pe fondul impactului major al ştiinţei şi tehnicii în toate domeniile vieţii sociale, determinat de revoluţia ştiinţifico-tehnică actuală, sporeşte considerabil rolul factorului uman în edificarea societăţii socialiste.

În acest context, procesul de formare şi educare multilaterală şi revoluţionară a omului nou capătă o importanţă socială fundamentală. Omul, pregătit la nivelul exigenţelor impuse de specificul edificării societăţii socialiste ca şi de evoluţiile ce au loc în domeniile ştiinţei, tehnicii, culturii, politicii etc., este, în ultimă instanţă, factorul hotărîtor al realizării obiectivului strategic amintit. În această perspectivă se impun reconsiderări şi perfecţionări calitative ale întregii activităţi de instruire şi educare a tinerei generaţii.

> „**Trebuie** — sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Cuvîntarea rostită cu prilejul deschiderii noului an de învăţămînt — **să ridicăm întregul învăţămînt românesc pe o bază superioară din punct de vedere al nivelului de pregătire al tuturor specialiştilor, pentru că, pînă la urmă, numai nivelul de pregătire al muncitorilor, ţăranilor, intelectualilor, al întregului nostru popor va determina victoria noii revoluţii tehnico-ştiinţifice şi agrare, va asigura înfăptuirea Programului partidului de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi de înaintare spre comunism".**

Procesul formării omului nou, la nivelul exigenţelor acestor timpuri, constituie o componentă esenţială a procesului general de construire a societăţii socialiste. Ele sînt, prin urmare, procese solidare şi convergente. Pe de o parte, pentru că obiectivele şi conţinutul procesului educativ sînt determinate de cerinţele specifice ale etapei de construire a socialismului în care ne aflăm, iar, pe de altă parte, pentru că formarea omului nou devine o condiţie fundamentală, hotărîtoare a realizării cu succes a programelor de dezvoltare socială adoptate.

> „**Marile transformări revoluţionare, noile relaţii sociale şi economice, cuceririle ştiinţei, ale cunoaşterii universale impun ca o necesitate intensificarea activităţii politico-educative, de ridicare a conştiinţei revoluţionare a oamenilor muncii, a întregului popor, de formare a omului nou, constructor conştient al noii orînduiri sociale**" — arăta secretarul general al partidului.

Societatea socialistă *se construieşte conştient*, ea este rezultatul participării şi activităţii oamenilor, dar a oamenilor cu un înalt

nivel de pregătire profesional-științifică și tehnică, culturală și politico-ideologică. De aceea, perfecționarea continuă, ridicarea la noi cote de calitate a activității de instruire și educare a tinerei generații constituie o preocupare permanentă a conducerii partidului și statului nostru.

Participarea secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la deschiderea noului an de învățămînt constituie o expresie a interesului și grijii constante pe care o poartă acestui sector esențial al vieții noastre sociale. Ideile și orientările cuprinse în Cuvîntarea rostită cu acest prilej sînt repere fundamentale pentru perfecționările ce se așteaptă din partea oamenilor școlii în noul an școlar. Cadrul de realizare a acestor perfecționări este, fără îndoială, cel definit de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. Ea permite materializarea unuia dintre obiectivele esențiale formulate de secretarul general în fața școlii de toate gradele. Este vorba de necesitatea educării revoluționare a tineretului, de formarea personalității revoluționare.

Acest lucru impune școlii și cercetării pedagogice ca sarcină prioritară analiza și definirea cu rigurozitate a obiectivelor, conținuturilor și modalităților formării multilaterale a personalității tinerilor, în acord cu noile cerințe ale actualei etape de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate, precum și cu exigențele ce decurg din progresele realizate în diferite sfere ale cunoașterii umane. Aceste noi cerințe se constituie ca un nou referențial socio-economic, politic, cultural și științific al educației. El — ca și evoluțiile viitoare previzibile — impune dezvoltarea unor noi atribute ale personalității.

Între acestea un loc esențial îl ocupă *spiritul și atitudinea revoluționară* a tineretului din țara noastră. Caracterul revoluționar al învățămîntului devine o trăsătură definitorie a unui învățămînt modern, axat pe valorile științei și culturii, constituind, în același timp, condiția de bază a pertinenței sale sociale. Aspectul cel mai semnificativ al caracterului revoluționar al învățămîntului este angajarea sa directă, cu toate resursele, în bătălia pentru nou, pentru progres.

> „**Învățămîntul** — arăta, tovarășul Nicolae Ceaușescu — **trebuie să se afle în primele rînduri ale luptei pentru nou, să fie un învățămînt revoluționar, care trebuie să tindă permanent spre tot ce este mai bun, să lupte pentru descoperirea de noi taine ale naturii, ale universului, să pună în serviciul omului, al civilizației tot ceea ce a creat și va crea natura — dar acum cu contribuția omului — mai bun în dezvoltarea generală a lumii! Numai așa învățămîntul nostru va fi permanent un învățămînt revoluționar, va servi poporul, cauza socialismului și comunismului!**"

A forma și educa revoluționari — iată misiune de mare responsabilitate socială politică și civică a școlii noastre. Pentru realizarea ei este nevoie să fie decelate atributele revoluționarului, spre a putea fi traduse în conținuturi și modalități instructiv-educative adecvate.

Un prim atribut esențial, subliniat cu claritate de tovarășul Nicolae Ceaușescu, este *deschiderea și receptivitatea pentru nou*. Este pus în evidență *caracterul activ* al acestui atribut, necesitatea traducerii lui în atitudini și comportamente de combatere a vechiului și de luptă pentru impunerea noului, a progresului.

Educația revoluționară este deci o educație activă și participativă prin excelență, ea trebuie să stimuleze comportamentele participative ale tineretului, implicarea lor reală în diferitele forme de activitate socială.

> „**A fi comunist, a fi revoluționar înseamnă a acționa întotdeauna împotriva a tot ce este vechi și perimat, pentru promovarea cu îndrăzneală a noului, în toate domeniile! Este adevărat, se cere a sesiza, a înțelege noile tendințe și a acționa pentru ca ele să se afirme cu toată forța în societate**" — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al III-lea al oamenilor muncii.

Din această perspectivă educația revoluționară poate fi considerată ca un proces de socializare anticipativă, axat pe valorile emergente, pe direcțiile și evoluțiile previzibile, instrumentîndu-l și pregătindu-l pe elev (student) atît pentru prezent, cît și pentru viitor. O astfel de socializare îi va permite tînărului nu numai să abordeze viitorul fără dificultăți și să se adapteze exigențelor impuse de acesta, ci *și să-l influențeze, să-i accelereze și să-i dirijeze evoluția*. Considerăm că aceasta trebuie să fie o dimensiune fundamentală a educației revoluționare a elevilor și studenților.

Pentru a se putea raporta de pe aceste poziții la realitatea socială, tînărul revoluționar trebuie să dispună de o temeinică pregătire atît în domeniul profesional, cît și politic, moral, cultural etc. Spiritul revoluționar este incompatibil cu ignoranța, cu unilateralitatea, cu îngustimea orizonturilor de pregătire și formație. *Nivelul și calitatea pregătirii multilaterale, precum și autoperfecționarea continuă devin astfel caracteristici esențiale ale personalității revoluționare.*

În această perspectivă elevii și studenții trebuie să-și însușească temeinic rezultatele cunoașterii umane în toate domeniile, să fie în contact permanent cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, să dispună de înalte cunoștințe științifice, tehnice, politice, filosofice, în domeniul culturii și artei etc.

S-a subliniat din nou necesitatea unității organice dintre pregătirea profesional-științifică și cea politico-ideologică, morală,

culturală a viitorilor specialiști. Această largă *deschidere spre știință și cultură* constituie o dimensiune esențială a revoluționarului.

Școala trebuie să traducă în fapt în cele mai bune condiții aceste obiective. Un rol major în această direcție revine cadrelor didactice. Ele au datoria să acționeze ca revoluționari în întreaga activitate de instruire a elevilor constituind adevărate modele de gîndire și acțiune revoluționară pentru elevi, să promoveze noul, să militeze ferm pentru combaterea practicilor învechite, a inerțiilor, a tuturor aspectelor care pot frîna progresul.

În activitatea de formare și educare a elevilor, cadrele didactice trebuie să acorde un loc aparte dezvoltării și stimulării spiritului creativ și novator, atitudinii critice față de manifestările negative etc. *Creativitatea poate fi considerată ca o trăsătură definitorie a personalității revoluționare.* A promova noul înseamnă nu numai cunoașterea și punerea lui în acțiune, ci presupune și căutarea și, îndeosebi, descoperirea lui. Astfel că stimularea dezvoltării creativității constituie unul dintre obiectivele de bază ale educației revoluționare a tineretului. Paradigma învățării creative — ca învățare „deschisă" ce promovează noul, originalitatea, inițiativa, inventivitatea, experimentarea etc., trebuie să fie generalizată în școala noastră, pentru a putea face astfel față exigențelor. Din această perspectivă, școala trebuie să-și reconsidere nu numai conținuturile, ci și metodele și formele de activitate. Se impun a fi promovate pe scară mai largă și cu mai multă îndrăzneală și perseverență modalitățile de lucru ce stimulează participarea și inițiativa elevilor, învățarea independentă și în grup etc. Relația profesor-elevi trebuie ea însăși modelată în direcția realizării acestor deziderate educative.

În stimularea unei astfel de abordări a activității instructiv-educative atît de către cadre didactice, cît și de către elevi și studenți, un rol important îl va avea fără îndoială — cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — instituirea unei întreceri între centre universitare și județe, în domeniul învățămîntului. Un sistem de întrecere similar și în același timp integrat organic celui care se desfășoară în cadrul industriei, agriculturii și în alte domenii.

„Cred că va trebui să introducem și o întrecere între centrele universitare pentru învățămîntul superior și între județe, pentru a răspunde în felul acesta la dezvoltarea generală a județelor și prin ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor, a specialiștilor pentru toate domeniile de activitate. Numai întrecerea în industrie, în agricultură și în alte domenii nu este suficientă, pentru că oamenii hotărăsc și producția agricolă și industrială — și deci trebuie să includem în întrecere și învățămîntul, avînd în vedere că specificul acestor sectoare privește tocmai nivelul învățămîntului și participării active a cadrelor didactice, a studenților și elevilor la întregul proces de învățătură, de cercetare, de producție în toate domeniile".

În acest fel vor fi stimulate energiile creatoare și vor fi valorificate într-un plan superior resursele umane și materiale de care dispune școala, care va răspunde astfel mereu mai bine exigențelor procesului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră.

---

*Cultură și limbaj**

Noua carte pe care o publică prof. univ. Gh. Bulgăr conține în suita capitolelor sale o cercetare asupra evoluției culturii și a limbii naționale, privită în momentele expansiunii sale semnificative, pornind de la două aserțiuni grăitoare: „Limba nebiruit martor iaste" (Cantemir), apoi, peste aproape două secole, teza lui Eminescu despre limbă, văzută drept „măsurul civilizațiunii unui popor".

Capitolul introductiv, care dă și titlul cărții, fixează reperele istorice ale interferențelor fertile dintre cultură și limbaj, „factori de unitate spirituală și mijloace de definire a originalității conceptelor, viziunii și sensibilității creatoare". Ceea ce s-a putut vedea mai ales odată cu modernizarea acestei culturi, cu înnoirea mijloacelor de expresie, începînd cu Școala Ardeleană cu cei mai de seamă reprezentanți ai ei, continuînd cu afirmarea forțelor creatoare de cultură și de limbă, dinamic și patriotic afirmate în jurul anului 1848, pentru ca a doua jumătate a secolului trecut să aducă valori spirituale noi, de valoare europeană, care au lucrat pentru afirmarea viguroasă a originalității romanice a culturii și limbii naționale în contact direct și în justă competiție cu marile spirite ale culturii europene. Așa s-a întîmplat cu Alecsandri, de pildă, privit de autor ca „un poet al înnoirii limbii și culturii românești" (p. 68-75), dar mai ales cu scriitorii Junimii, dintre care lui Eminescu i se rezervă spațiul cel mai întins al cercetării în volum.

Considerațiile autorului, de certă competență asupra manuscriselor eminesciene, asupra valorii cuvîntului adînc în poezia lui Eminescu, ori asupra ediției de *Poezii*, insistînd asupra celei dintîi (Princeps) realizată de Maiorescu, cu atîtea aspecte inedite ale informației, apoi asupra ultimei (Mureșu), aduc argumente și material documentar nou pentru o nouă ediție critică a operei poetice a lui Eminescu, cu peste 200 de rectificări în text, ce se impun față de textul de circulație azi. Dar deosebit de importantă ni se pare comunicarea prezentată de Gh. Bulgăr la *Simpozionul Eminescu* de la Sorbona (1957): „Arghezi despre limbajul poetic eminescian" (p. 154—172), unde se pune în lumină subtilitatea analizelor unui poet genial ca Arghezi, aplicate textelor marelui său înaintaș.

Retipărirea marelui *Etymologicum*, dicționarul lui Hasdeu, i-a oferit autorului cărții prilejul

(Continuare în p. 40)

GEORGE NESTOR

* Gh. Bulgăr: *Cultură și limbaj*, Editura Eminescu, București, 1986, 256 p.

Stilul pedagogic al profesorului și creșterea eficienței activității didactice

Conf. univ. dr. ION T. RADU

1. PERFECȚIONAREA CONTINUĂ A PROCESULUI DE INSTRUCȚIE și educație, creșterea eficienței acestuia constituie, în actuala etapă de dezvoltare economico-socială a țării noastre, un comandament major al activității în domeniul învățămîntului. În condițiile dezvoltării impetuoase a științei și tehnicii, ale afirmării puternice a rolului științei și învățămîntului ca factori hotărîtori ai progresului social, preocuparea și eforturile pentru o nouă calitate și o eficiență mai înaltă a activității de formare a omului sînt legitime.

După cum subliniază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din Capitală cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1986/1987:

„Trebuie să ridicăm întregul învățămînt românesc pe o bază superioară din punct de vedere al nivelului de pregătire al tuturor specialiștilor, pentru că, pînă la urmă, numai nivelul de pregătire al muncitorilor, țăranilor, intelectualilor și al întregului nostru popor va determina victoria noii revoluții tehnico-științifice și agrare, va asigura înfăptuirea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare spre comunism!".

Creșterea eficienței activității de instrucție și educație se înscrie printre temele fundamentale ale reflecției pedagogice. Ea constituie obiectul unor atente și ample abordări și investigații, ca și al multor încercări de inovare a practicii școlare. Acestea privesc, pe lîngă ameliorarea principalelor componente ale procesului didactic — conținuturi, structuri, metodologie și mijloace de învățămînt, forme de organizare etc. — și schimbări corespunzătoare în acțiunea factorilor umani participanți la acest proces, îndeosebi în activitatea profesorului.

Interesul manifestat pentru acțiunea profesorului este generat de faptul — atestat de întreaga experiență școlară — că *în orice sistem de educație nivelul acesteia este dependent de însușirile profesionale ale profesorului și de calitatea prestațiilor lui.* El deține o poziție — cheie în organizarea și desfășurarea activității instructiv-educative, conduita sa didactică — sinteză a pregătirii politice, de specialitate și psihopedagogice, a atitudinii și capacităților sale, a devotamentului cu care se consacră misiunii ce o are, de înaltă răspundere socială — avînd un rol hotărîtor pentru eficiența procesului didactic.

Fără a subestima importanța și funcțiile fiecăruia din componentele acestui proces, experiența arată că influența pe care acestea o au asupra nivelului activității și rezultatelor este dependentă, în însemnată măsură, de *acțiunea profesorului.* Se poate susține că modul de conducere a actului didactic de către profesor constituie condiția necesară pentru manifestarea calităților elementelor constitutive ale acestuia și pentru funcționalitatea lor în concordanță cu scopurile vizate.

Dar „acțiunea" profesorului în conceperea și desfășurarea activității de instrucție și educație, „modul său de a conduce și realiza" acest proces reprezintă o realitate complexă. Ea este, de cele mai multe ori, definită prin concepte cum sînt „conduita didactică", „comportamentul în conducerea procesului de instruire", „stilul de învățămînt", „ethosul pedagogic" ș.a. Abordarea globală a acestei realități nu a condus la concluzii și idei care să permită ameliorarea substanțială a acțiunii profesorului. De aceea, cercetările din ultimele decenii, mai cu seamă acelea realizate pe baza analizei de sistem a unor fenomene complexe, cum este cel la care ne referim, au deschis noi orizonturi, punînd în evidență numeroase elemente componente și laturi ale stilului de muncă al educatorului. Pornind de la aceste constatări, considerăm că demersul destinat să releve posibilitățile de perfecționare a procesului didactic, pentru a conferi acestuia o eficiență mai ridicată, în mod necesar urmează să fie îndreptat în două

direcții: de o parte, în sensul definirii unui cadru conceptual de referință, cu ajutorul căruia să fie cît mai precis conturat stilul de învățămînt, notele sale definitorii și rolul său în interacțiunea factorilor prezenți în desfășurarea actului didactic; de altă parte, deslușirea conținutului său, identificarea principalelor acțiuni și operații, a proceselor și tehnicilor prin care se exprimă.

2. *Conduita didactică sau stilul de învățămînt se prezintă ca un repertoriu de comportamente, atitudini și tehnici, structurate într-un sistem, prin care un profesor asigură instruirea elevilor, realizează formarea personalității lor, dezvoltă capacitățile intelectuale, influențează asupra concepțiilor și comportamentelor elevilor.* Conceptul ca atare reprezintă o generalizare dedusă din comportamente și atitudini ale profesorilor, manifestate în realizarea proceselor de instruire. Cele mai multe din acestea privesc, firește, activitățile de tip școlar, dar nu sînt mai puțin importante cele caracteristice situațiilor de instruire și educare în cadrul extrașcolar.

Stilul de învățămînt este, prin natura sa și prin funcțiile ce le îndeplinește în desfășurarea procesului didactic, un autentic operator, el constituind „agentul", mijlocul principal (alcătuit la nivelul său din numeroase alte mijloace și tehnici) folosit de profesor pentru „a induce" (P. Goguelin) la elevi anumite schimbări al căror sens este cunoscut dinainte de profesor, fiind exprimat în scopurile acțiunii. El se caracterizează printr-o relativă constanță, prezentîndu-se, în notele sale generale, nemodificat sau cu mici schimbări de la o activitate la alta. Prin aceasta nu trebuie să se înțeleagă însă că stilul de învățămînt, „modul de a lucra" al profesorului este totdeauna același, ci faptul că *schimbările se realizează pe parcursul unor etape mai mari de activitate. Sub influența unor noi orientări teoretice referitoare la activitatea didactică, a experienței acumulate, se produc și în planul conduitei didactice a profesorului restructurări, adesea substanțiale.*

Analiza stilului de învățămînt adoptat de profesor în realizarea procesului de instruire și educare a elevilor prezintă cel puțin un dublu interes. În primul rînd, ea permite relevarea principalelor acțiuni și operații, proceduri și tehnici folosite, atitudini adoptate în oficierea actului didactic și punerea lor în relație cu efectele pe care le au, cu rezultatele obținute. În acest fel se creează posibilitatea stabilirii unei tipologii a stilurilor de învățămînt, cu relevarea virtuților și limitelor diferitelor categorii și, în consecință, conturarea unor stiluri de învățămînt eficiente. Una din marile cerințe în fața căreia se află, încă de mult, cercetările care vizează perfecționarea activității didactice este de *a stabili notele caracteristice, definitorii, ale stilului de învățămînt eficient.*

Multă vreme s-a insistat asupra faptului că procesul didactic este ireversibil, unic în felul în care s-a desfășurat. De aici, concluzia că activitatea profesorului este și ea unică în felul ei, foarte personală, „misterioasă în reușitele ca și în eșecurile sale" (A. Morison, D. Mc. Inture). Experiența și cercetările din ultima vreme au arătat însă că, apelînd la ajutorul unor modele teoretice și al unor tehnici adecvate, se poate realiza descrierea a numeroase aspecte ale procesului didactic, care poate conduce atît la o mai precisă apreciere a acestora, cît și la stabilirea modalităților de ameliorare. *Astăzi este dominantă părerea că actul didactic se realizează printr-un repertoriu de proceduri, tehnici și atitudini ale conducătorului acestuia și că toate acestea sînt realizate de fiecare profesor într-o manieră proprie.* Vom reveni asupra acestui aspect. Subliniem, de data aceasta, că analiza stilului de învățămînt prezintă, din această perspectivă, o însemnătate covîrșitoare în activitatea de formare pentru profesiunea didactică, atît în etapa formării inițiale de bază cît, mai ales, în contextul acțiunilor de perfecționare a pregătirii profesionale. Procesele, atitudinile și tehnicile proprii unui anumit stil de învățămînt, considerat eficace, devin obiective și elemente de conținut ale programelor de formare a personalului didactic.

În al doilea rînd, *punerea în evidență a rolului stilului de învățămînt în reușita demersurilor didactice oferă posibilitatea cunoașterii conduitei didactice a unui profesor care obține rezultate bune.* Din acest punct de vedere, *cunoașterea stilului de lucru se constituie ca investigație cu funcție de generalizare a experienței pozitive și de îndrumare a cadrelor didactice.*

Este util să subliniem că cele două aspecte sînt corelate. Ele se prezintă ca trăsături ale oricărui proces didactic, în care se îmbină în diverse moduri și cu efecte variate procese și tehnici proprii actului didactic cu atitudini, capacități și competențe diferite, cu stiluri de învățămînt specifice celor care îl realizează.

3. Înțelegerea deplină a stilului de învățămînt implică, între altele, delimitarea lui de alte laturi ale activității și funcțiilor profesorului ca realizator al procesului didactic, precum și înțelegerea relațiilor funcționale dintre acestea. În acest consens, unele considerații se impun în legătură, mai ales, cu ethosul pedagogic, relația profesor-elevi, metodele și tehnicile de lucru cu elevii.

„Ethosul pedagogic", ca sistem de coduri și principii, orientări și concepții despre organizarea și desfășurarea procesului de instrucție și educație, de care se călăuzește profesorul în activitatea sa, constituie premisa realizării proceselor pe care le comportă actul didactic. El constituie nu numai un sistem cognitiv, ci presupune și componente afective, atitudinale, cu referire la interese, motivații și pasiune pentru profesie, la responsabilitatea pentru calitatea

prestațiilor, acestea avînd adeseori un rol hotărîtor pentru nivelul activității didactice. Întrucît orientarea generală a normativității care privește conduita profesională a educatorului este generată de caracteristicile sistemului de educație, de finalitățile acestuia, de principiile politico-ideologice și pedagogice care îl animă, ethosul pedagogic este, în conținutul său principal, același pentru cadrele didactice dintr-un sistem de învățămînt. Aceasta nu exclude, însă, ca, pe fondul general al normativității procesului didactic, să se poată distinge unele note specifice ale conduitei didactice cerute educatorilor care lucrează pe anumite trepte de învățămînt sau desfășoară anumite tipuri de activități instructiv-educative.

Însușirea temeinică a sistemului de coduri, principii, reguli etc., care guvernează întreaga organizare și desfășurare a activității de instrucție și educație, ca și restructurarea acestuia în concordanță cu experiența acumulată și cu datele noi pe care le aduce cercetarea pedagogică, deși constituie condiție necesară pentru o activitate reușită, prin ea însăși nu asigură realizarea unui proces de instruire la o ținută de autentic profesionalism. Viața școlii ne oferă destule exemple în care asimilarea unor principii și tehnologii didactice, îndeosebi în contextul acțiunilor de perfecționare, nu a condus la schimbări corespunzătoare în conduita didactică a unor profesori. *Solicitările de competență care decurg din realizarea procesului de instrucție și educație privesc, așadar, pe lîngă însușirea principiilor, ideilor și normelor, stăpînirea unor operații, a unor proceduri și tehnici, formarea unor abilități.* Rezultă că stilul de învățămînt nu constă numai în învățări cognitive, ci presupune *stăpînirea unor moduri de lucru, capacitatea unor rezolvări acționale într-o mare varietate de situații și de condiții concrete în care se desfășoară activitatea.* Din această perspectivă, departe de a putea fi considerate laturi cu totul distincte ale formării profesionale a personalului didactic și, în consecință, ale activității acestuia, *ethosul pedagogic și stilul de învățămînt se presupun reciproc, astfel încît numai unitatea lor creează premisele unei activități didactice eficiente.*

Încă un aspect al acțiunii didactice care se interferează cu stilul de învățămînt îl reprezintă „relația pedagogică profesor-elevi". Atît unul cît și celălalt exprimă o anumită concepție în ceea ce privește desfășurarea procesului de instrucție și educație. Cu toate că, *referindu-ne la relația pedagogică, avem în vedere mai-ales atitudinea educatorului în interacțiunea acestuia cu elevii, iar stilul de învățămînt îl raportăm la modurile de lucru, la metodele și tehnicile folosite;* în desfășurarea procesului didactic este frapantă concordanța dintre ele, după cum este evidentă și relația dintre metodele și tehnicile folosite și tipul de autoritate promovat de profesor. Numeroase cercetări și experiențe au arătat, de exemplu, că, atitudinile de cooperare, de influență conjugată cu stimularea participării subiecților la propria lor formare au dat cele mai bune rezultate în relațiile educative. Cele care se întemeiază pe ideea „dezvoltării nestingherite" a subiecților, ori dimpotrivă, constau în tratarea „autoritară" a acestora, s-au dovedit cu totul ineficiente. Corespunzător acestor tipuri de relație, stilurile de învățămînt se înscriu, în general, pe coordonata directivism-nondirectivism. Cele care gravitează în direcția primei dimensiuni se exprimă în conducerea autoritară de către profesor a întregului proces de instruire-învățare; profesorul organizează activitatea, formulează cerințe (elevii trebuind să le îndeplinească întocmai), pune întrebări (elevii intervenind numai pentru a răspunde acestor solicitări), se constituie ca principală sau chiar unică sursă de informare pentru elevi (de aici apelul excesiv la modul expozitiv de prezentare a informațiilor) ș.a.m.d. În schimb, stilurile de învățămînt care își propun activizarea elevilor în învățare, bazate pe acceptarea contribuției celor ce se instruiesc, fără a ajunge în extrema nondirectivismului, corespund — prin natura lor — relației de cooperare, bazate pe coacțiune.

Delimitarea teoretică a acestor componente ale actului didactic, care privesc preponderent acțiunea profesorului, este destinată să contribuie la înțelegerea mecanismelor procesului de instruire-învățare și la relevarea modalităților de optimizare a acestora. Ar fi, însă, nerealist și infructuos să se creadă că schimbările ce se impun în acest scop privesc unul sau altul din aceste aspecte. În desfășurarea procesului didactic ele se presupun reciproc. Dacă este logic să admitem că un sistem de principii și norme care orientează conduita didactică a profesorilor conduce la opțiuni pentru un anumit stil de învățămînt și pentru tehnici adecvate, tot atît de evident este faptul că *diferite comportamente didactice adoptate de educatori și care își dovedesc eficacitatea în practica școlară produc schimbări în planul normativității privind activitatea educatorilor și, prin aceasta, generează stiluri de învățămînt.*

4. Stilul de învățămînt se obiectivează, în ultimă analiză, într-un anumit mod de a instrui și educa. El nu este ceva abstract, după cum nu poate fi înțeles nici ca o entitate considerată global. Conduita didactică se exprimă în opțiuni pentru promovarea cu precădere a anumitor atitudini și forme de activitate, într-un mod specific de a realiza acțiunile și operațiile pe care le implică actul didactic. Structura sa constă într-o gamă de tehnici și moduri de lucru cu ajutorul cărora se realizează conducerea procesului de instruire și prin care se conturează conduita didactică a educatorului. Ca urmare, definirea lui implică identificarea principalelor

procese și atitudini prin care se manifestă. În realizarea unui astfel de demers, considerăm utilă — prin funcția sa explicativă — *delimitarea între procese și tehnici necesare în realizarea actului didactic, care se constituie ca elemente componente, structurale, ale acestuia, pe de o parte, și comportamente variabile care sînt mai puternic dependente de personalitatea educatorului, de experiența și competența sa* pe de altă parte. Deși cele din urmă prezintă importanță pentru realizarea unei activități reușite, *apreciem că dezvoltarea unei conduite didactice care permite realizarea procesului de învățămînt cu eficiență înaltă depinde în măsură însemnată de nivelul la care se realizează, în primul rînd, procesele structurale ale acțiunii instructiv-educative.*

Orice analiză a procesului de instrucție și educație conduce la constatarea că în desfășurarea lui intervin proceduri și tehnici foarte variate și necesare pentru realizarea obiectivelor vizate (pentru sensibilizarea și stimularea interesului elevilor față de lecție, de comunicare, interogare, demonstrare, pentru organizarea și dirijarea activității personale a elevilor, repartizarea de sarcini, menținerea disciplinei, control și evaluare etc. Activitatea de instruire-învățare nu poate fi concepută fără să se recurgă la asemenea procese. Deși necesare și, prin urmare, prezente în mai toate activitățile cu elevii, totuși ele nu se prezintă ca procese de lucru fixe, predeterminante și rigide, ci sînt dinamice, variațiile fiind determinate atît de nivelul de școlarizare al elevilor, specificul disciplinelor de învățămînt, circumstanțele în care se desfășoară activitatea ș.a., cît și de personalitatea profesorului. Pentru o anumită activitate profesorul optează — din multitudinea modurilor de lucru posibile — pentru cele pe care le consideră adecvate scopurilor propuse. Această opțiune — hotărîtoare pentru conturarea stilului de învățămînt pe care îl promovează — este generată de competența și experiența sa.

Procesele structurale ale actului didactic induc, prin urmare, rolurile pe care trebuie să le îndeplinească profesorul în conducerea activității de instruire-învățare și, prin aceasta sugerează capacitățile care conferă acestuia aptitudinea de a realiza activitatea la un nivel ridicat de eficiență. Tabloul acestora poate dobîndi configurații diferite. Adoptînd un criteriu funcțional cum este cel al naturii și funcțiilor diferitelor situații de predare-învățare prezente în mod obișnuit în lecții sau alte activități cu elevii, se pot defini mai multe categorii de procese și acțiuni definitorii pentru stilul de învățămînt:

• *Stimularea interesului elevilor pentru lecție*, care *devine un suport puternic al unei activități susținute*. Aceasta presupune folosirea unei game variate de mijloace și procedee: variația formelor de activitate, alternarea canalelor senzoriale la care se apelează (scris, oral, lucru), promovarea interacțiunilor bazate pe dialog și pe activitatea personală a elevilor etc.

• *Sensibilizarea elevilor pentru ceea ce urmează să facă și motivarea lor pentru activitatea respectivă.* Anunțarea obiectivelor ce trebuie atinse, o remarcă introductivă referitoare la fenomenele (problemele) ce vor fi învățate, sublinierea utilității lor, prezentarea unei situații-problemă etc., sînt numai cîteva din mijloacele folosibile.

• *Recapitularea și integrarea cunoștințelor, operînd o structurare și sistematizare a cunoștințelor*, chiar și reordonarea lor, adîncirea cunoașterii conținuturilor ș.a.m.d.

• *Întărirea motivației, prin atitudinea stimulativă a educatorului, aprecierea progreselor elevilor.*

• Comunicarea conținuturilor, caracterul adecvat al formelor adoptate și ponderea acestora (expunerea și explicațiile profesorului, dialogul frontal, dialogul liber-dezbatere, învățarea prin activitatea personală).

• *Comunicarea neverbală, care completează pe cea verbală, făcînd-o mai clară;* ea poate fi și purtătoarea unor mesaje, după cum îndeplinește și funcții de organizare și dirijare a activității.

• *Stimularea activității elevilor în lecție*, în principal prin promovarea tipurilor de interacțiune didactică bazată pe dialog și pe activitatea personală, independentă sau dirijată a elevilor.

• *Evaluarea performanțelor elevilor, cu referire la promovarea consecventă a evaluării formative.*

Firește că în vederea definirii complete și cît mai cuprinzătoare a stilului de învățămînt care conduce la creșterea calității procesului didactic se impune atît descrierea variabilelor identificate, cît și evidențierea modurilor eficace de realizare. Aceasta deschide orizonturi largi și deosebit de utile investigațiilor întreprinse asupra procesului didactic.

Metoda exegezei: fundamente didactice şi valenţe formative în instruirea şcolară (I)

Lector univ. dr. IOAN NEACŞU
Universitatea din Bucureşti

EXISTĂ LA ACEASTĂ ORĂ o întinsă şi valoroasă mişcare a educatorilor spre asimilarea celor mai noi cuceriri din ştiinţele şi tehnologiile moderne şi aplicarea lor în educaţie şi învăţămînt. În aspiraţia şi mişcarea după noutăţi şi înnoiri, necesare şi benefice de altfel, au fost uitate, marginalizate sau au fost apreciate ca fiind „tocite" unele din valoroasele achiziţii ale spiritualităţii educaţionale. Vă propunem în cele ce urmează un recurs. În recurs se află dosarul metodei exegetice sau, cu un termen mai incifrat, dar consacrat, al metodei hermeneutice, ca demers didactic cu puternice valenţe formative în universul instruirii şcolare.

1. **Succinte delimitări.** Domeniul de referinţă al metodei exegezei sau al hermeneuticii, aşa cum precizează dicţionarele, îl constituie repertoriul modalităţilor destinate interpretării şi comentării unui mesaj conţinut de un text sau o operă. Condiţia definirii pare accesibilă în măsura în care accepţiunile sînt relativ convergente, aşa cum se prezintă şi în cazul nostru. Astfel, conform DEX-ului, hermeneutica* este „ştiinţa sau metoda interpretării fenomenelor culturii spirituale"[1]; „arta sau ştiinţa interpretării textelor vechi", „disciplina (considerată şi artă) care se ocupă cu înţelegerea şi interpretarea monumentelor, cărţilor şi a textelor vechi"; „teorie a interpretării semnelor ca elemente simbolice ale unei culturi"[2]; „disciplină care se ocupă cu interpretarea textelor saturate de simbolică, analogii, abstracţiuni, în vederea dezvăluirii sensurilor lor ascunse sau cu înţelegerea şi interpretarea informaţiei ştiinţifice"[3].

Încă din aceste succinte definiri constatăm o solidaritate a termenilor şi chiar o circularitate semantică care conduce atît la înţelegerea ei ca *disciplină*, cît şi, mai ales, ca *metodă*, perspectiva din urmă constituind şi obiectivul analizelor ce urmează.

Sensul operaţional şi totodată formativ al metodei este dat de încărcătura ei cognitivă şi socioafectivă născută între *subiectul cunoscător*, implicat în procesul exegezei, şi *obiectul supus cunoaşterii*. Prezenţa unor verbe cum sînt: a descifra, a interpreta, a decoda, a tălmăci, a clarifica, a compara, a expertiza, a compatibiliza, a stabili, a garanta, a ierarhiza, a desacraliza, a explora, a lămuri, a recrea, a reflecta, a decripta, a cerceta, a legitima, precum şi a celor vizînd înţelegerea, comprehensiunea, trăirea, intuirea, identificarea, medierea ş.a.[4], sugerează complexitatea operaţiilor prezente în logica metodei şi, totodată, posibilitatea şi necesitatea abordării ei în întreaga sferă a experienţei cadrelor didactice.

În ştiinţele educaţiei, metoda exegezei se corelează cu metodologia didactcă activă, orientată sensibil spre stimularea efortului mental şi imaginativ şi spre dezvoltarea capacităţilor de transfer în plan intra- şi interdisciplinar. Efortul de sinteză metodologică pare să fie o altă caracteristică a acestei metode în conduita profesională a cadrelor didactice.

2. **Condiţiile structurale ale demersului exegetic.** Dimensiunea structurală a metodei a vizat şi vizează articularea componentelor într-un cîmp optim de interacţiuni, astfel încît să se asigure o desfăşurare normală şi cu eficienţă maximă a acţiunii didactice. Care sînt aceste componente şi cum se articulează ele? Cîteva notaţii în cele ce urmează.

• Punctul de plecare al metodei îl constituie existenţa unui *produs cultural* oarecum necunoscut, închis, mai puţin accesibil celor neiniţiaţi, produs pe care cei mai mulţi specialişti îl situează adesea la nivelul *„textului"*. În legătură cu acest produs — textul, perspectiva pedagogică ne obligă să facem cel puţin două precizări. Prima: textul reprezintă o structură coerent articulată de enunţuri care se bazează pe o convenţie socială cu valori (mesaje instructiv-educative, pozitive), avînd toate elementele unei comunicări eficiente: relaţii tari între *semnificanţi*, *semnificaţi* şi *sensuri* care se influenţează, pre-

* Hermeneutica îşi are semnificaţiile originare în mitologia zeului Hermes, pe care ni-l prezintă drept sol al zeilor, purtător de mesaje secrete, zeu al comerţului şi drumurilor, ce-şi ascunde intenţiile şi totuşi trebuie să se deschidă spre oameni, ca înţelepciune a iscusinţei, dar şi a şireteniei, născocitor de lucruri noi şi patron al oratorilor. Hermeneutica merge, aşadar, pe urmele lui Hermes, intenţionînd să *descifreze taine*, *mesaje*, *herme* (indicatoare), incifrări. Ea este o ţinută de gîndire dezvăluitoare şi ridicătoare a vălului prezent în jocul minţii acoperitor de taine omeneşti, individuale sau colective, precum şi întoarcere spre lume cu aceste produse, aşa cum o făcuse şi Prometeu cu focul cel adevărat smuls pe ascuns din atelierul lui Hefaistos.

cum și referenți (situații, evenimente, concepte, teorii, elemente imaginare etc.). Cea de-a doua: textul sau opera supusă actului exegetic sau hermeneutic nu se identifică cu întreg conținutul unui text sau unei lecții din manualul școlar sau din alte materiale didactice auxiliare. Se au în vedere, mai ales, acele texte, opere sau produse valorice pentru crearea cărora autorul n-a putut respecta condițiile restrictive ale logicii didactice sau n-au fost create și destinate atingerii unor asemenea scopuri (poezie, document istoric, text filosofic, juridic, științific etc.), ceea ce a și condus la constituirea unor hermeneutici pe domenii: logică, juridică, literară.

• Existența unui *subiect* (elev, student, adult etc.) dornic de cunoaștere, de pătrundere și care în acest excurs spiritual se lovește de obstacole: timp scurt, experiență limitată, neputința dezlegării simbolurilor etc. datorită cel mai adesea unor particularități legice**.

• Necesitatea prezenței unui *mediator* (exeget specializat, cadru didactic sau elevi/studenți) care stabilește punți de legătură între „textul inițial", încărcat de un oarecare mister, de incifrare sau înălțime cuprinzătoare, și cel ce aspiră la statutul de partener egal cu autorul în jocul re-creării mesajului esențial. O asemenea persoană trebuie să probeze (sau să exerseze) tocmai capacitatea de a urca pînă la cele mai înalte sfere ale cunoașterii, dar și de a coborî de acolo pentru a oferi o traducere /decodificare cognitivă și/sau sensibilă care să poată fi receptată. În acest fel, mediatorul exeget se înscrie în mai multe cercuri hermeneutice (G a d a m e r), intră într-un permanent du-te-vino, dorind să realizeze un *timp al sensurilor*, o unitate între tradiție și actualitate, între retorica metaforei [5] și demonstrația argumentativă.

• Punctul de sosire, nu cel final, îl situăm, de asemenea, într-un *produs mental* sau de orice altă formă în care s-a produs *întîlnirea și alianța între subiect și obiectul exegezei*. Spunem alianța și în acest fel facem și precizarea că exegeza nu se confundă cu decriptologia, care implică traducere, operații și operatori cu finalitate certă ale unor sisteme de coduri sau cifruri avînd echivalențe în sisteme fizice cu semnificații (denotații) și nu conotații. Hermeneutica sau exegetica presupune dezvăluirea, penetrarea și traducerea sistemului în elemente de mesaj, de viață percepută și simțită mental sau afectiv.

Penetrarea, ca efort intelectual-formativ, înseamnă aici să ajungi la simbol, la metaforă sau la un alt conținut mai puțin ermetic al textului, să-i conferi autenticitate și relevanță pentru a fi *înțeles prin coparticipare la actul receptării*.

La nivelul receptorilor — elev/student sau cadru didactic, receptivitatea nu este identică. Nici un act de receptare a unui text nu este identic cu altul. Răspunzătoare de variații sînt *premisele comunicative externe:* spațiu, timp, situația concretă a actului de comunicare — și interne: factori biologici, psihologici, sociologici etc.

Împreună, aceste premise formează și generează continuu o rețea foarte complexă ce condiționează calitatea receptării.

Există, din acest punct de vedere, o dinamică procesuală a interpretării textului, în sensul că el nu este receptat mereu în același fel de același cititor, el nefiind același nici chiar pentru autorul lui.

Pragmatic vorbind, modul de a interpreta un text rămîne o problemă cu deschidere la experiență. Pedagogic însă, se impune găsirea unor constante valorice care nu trebuie să deruteze, ci, dimpotrivă, să-l pună pe cel ce învață în situația de a-și fixa *repere pentru construcția competențelor lui*. Aceasta nu înseamnă excluderea interpretărilor posibile. Exemplificăm această cerință cu următoarea maximă aparținînd lui H o r a ț i u: „Plăcut și plin de onoare este să mori pentru patrie", a cărei interpretare [6] acceptă inițial cel puțin trei variante neconcurente: *ca exteriorizare* a dragostei de patrie, *ca îndemn*, vizînd participarea la luptă pentru apărarea patriei și *ca negare* a manifestărilor și atitudinilor militariste expansioniste. Dacă mai adăugăm pentru situația comunicării orale și prezența elementelor metapragmatice, anume, cele destinate a realiza și efecte performative certe, între care menționăm elementele *paralingvistice*, de context sau *proxemice* (adăugiri de context cu valoare de adeziune sau nonadeziune la enunțul formulat: „convingerea mea fermă este că...", „nu sînt de acord cu cele afirmate"... etc.), precum și cele *de mișcare sau kinesice*, deliberate sau spontane, observăm cum valorile textului cresc sau scad, potențialul necesar interpretării crește iar efectele în planul formării vor fi corespunzătoare coeficientului de participare a subiectului la interpretare, la cunoaștere.

3. **Condiții optimizatoare.** Ca demers specific de interpretare, metoda exegezei, hermeneutica sau exercițiul interpretativ implică respectarea cîtorva condiții de natură să-i confere atît legitimitate, cît și eficiență. Dintre aceste condiții menționăm cîteva mai importante.

• Să *distingă* permanent între *interpretarea subiectivă* și *cea obiectivă*, pornindu-se de la ideea conform căreia atît elevul/studentul, cît și cadrul didactic se vor situa per-

** Facem precizarea că utilizarea metodei hermeneutice presupune ca subiecții să aibă deja conturate unele modele de analiză ipotetico-deductivă, inferențială, să dispună de un fond de cultură generală și chiar de specialitate care să le permită o activitate fecundă, cu efecte certe în planul formării ca interpreți. Din aceste rațiuni, socotim că ea se recomandă spre clasele terminale ale liceului și în facultate. De asemenea, socotim că ucenicia trebuie începută mult mai devreme.

manent în planul de referinţă al textului interpretat, considerat în orizontul său specific. Din această perspectivă, „orice text nu trebuie interpretat dintr-o altă perspectivă decît cea originară şi originală"[7].

• *Să asigure o permanentă compatibilizare sau conciliere* între *punctele de vedere* apreciate ca adecvate. La nivelul pluralităţii interpretărilor se va constitui o bază necesară pentru a se lua o decizie legitimă în cazul divergenţei soluţiilor sau la concurenţei lor în acelaşi plan de referinţă, acceptată fiind însă condiţia polivalenţei abordărilor.

• *Să asigure coparticiparea agenţilor la actul decodificărilor lămuritoare*, în sensul găsirii acelor chei accesibile apropierii corecte şi posibile de esenţa simbolurilor, prin explorări atente ale explicitului şi implicitului.

• *Să aibă caracterul* nu al unui exerciţiu repetitiv şi monoton, ci al *unui lanţ de ipoteze*, de drumuri noi şi din care să rezulte variante interesante şi plauzibile şi care să incite în continuare la noi sclipiri şi demonstraţii personale.

• *Să fixeze criterii de evaluare şi soluţionare* a situaţiilor puternic concurente la niveluri accesibile de interpretare, pornindu-se de la existenţa şi necesitatea clarificării *semnificaţiilor* (=denotativului — înţelesurile fundamentale, esenţiale şi globale ale textului, a relaţiilor interioare, structurale şi de esenţă), *sensurilor* (=conotativului— înţelesurile posibile, relaţiile privite la nivel de conştiinţă subiectivă), pentru ca, în final, să se păstreze totuşi „acele semnificaţii permanente, nearbitrare, conservate şi garantate de textul original"[8], *prin motivaţiile* lui profunde, prin modelele sale interne, semantice, sintactice şi pragmatice, prin condiţia lui de operă cu relativă autonomie.

• *Să se păstreze în limitele raţionalităţii specifice practicii hermeneutice* a unei discipline, în sensul conceperii ei, a metodei, şi ca un exerciţiu creator în domeniul respectiv, în care elevul sau studentul au iniţiativă, independenţă, manifestă caracteristicile gîndirii divergente, aplicată însă unui anume text particular dintr-o disciplină şcolară. Mai mult, avem în vedere angajarea metodei hermeneutice pe direcţia elaborărilor logice, „hermeneia" sau „interpretaţia" fiind „exprimarea sau comunicarea verbală a unui gînd, a unui sens"[10 p. 242].

Continuînd ideea, vom spune că va trebui să se menţină, desigur, şi relativa distincţie dintre metoda hermeneutică aplicată disciplinelor din ştiinţele naturii şi disciplinelor socio-umane sau artistice. Pentru primele, care lucrează în mare măsură cu limbaje relativ standardizate şi simbolizate, hermeneutica, în sens de metodă de interpretare, va însemna punerea în evidenţă a semnificaţiilor multiple pe care le au elementele constitutive ale textului: noţiuni, enunţuri, legi, ipoteze etc., în raporturile lor cu realitatea, experienţa şi cu alte construcţii ştiinţifice. Spaţiul de joc ne apare aici mult mai restrîns. Interpretarea unor soluţii din matematică, din fizică, a unei scheme din logică sau a unei formule din chimia organică interesează mai ales în măsura în care acestea cad sau nu sub incidenţa valorii de adevăr sau fals (univocitate).

În ştiinţele socio-umane situaţia se prezintă diferenţiat. Limbajul mai încărcat de polisemie, de afectiv, deschiderile pe care le realizează spre şi cu alte domenii fac imposibilă ataşarea unei singure valori, de adevăr sau fals, interpretării făcute. Orice interpretare poate conţine elemente ce aparţin posibilului „adevăr" şi posibilului „fals". Orizontul interpretării este mai larg, acoperind dubla spaţialitate: adîncime + orizontalitate etc.

• Să conţină, să permită şi *să utilizeze repertorii de procedee şi operaţii*, astfel încît aria de aplicare să fie cît mai largă cu putinţă. Din acest punct de vedere, hemeneutica are statutul unei metode didactice extrem de dense şi cuprinzătoare, dar suficient de flexibile în a primi mereu alte substanţiale contribuţii ale unor tehnici, procedee şi operaţii cunoscute în teoria şi practica educaţiei, a instruirii şcolare. Printre procedeele operaţionale mai frecvent folosibile menţionăm doar patru, şi anume:

— *analiza de text*, fie sub forma *demersului inductiv* (în sensul că „toate exegezele se ridică de la fapte la esenţe, de la particular la general, de la o singură constatare la structura sau sistemul de semnificaţii construit pe această bază" [4, p. 53], fie a celui *deductiv* (de la postularea unui punct de vedere, la analiza textului, la argumentare şi demonstraţie pe fapte particulare);

— *comparaţia*, în sensul a ceea ce A. Marino numea procedeul „asocierii şi disocierii, al apropierii şi separării elementelor studiate în vederea identificării notelor comune fenomenelor analizate, al sistematizării şi integrării lor în diferite paralelisme, tipologii şi forme de sinteză" [4, p. 88];

— *omologarea* (asimilarea) ca procedeu eficient constînd în stabilirea unor „echivalenţe şi concordanţe morfologico-structurale, bazate pe relaţii şi corespondenţe în interiorul unor ansambluri omogene, pe un sistem de echivalenţe şi asimilări în cadrul unui vast efort de unificare şi sinteză" [4, p. 92]; un astfel de procedeu duce la un acut simţ al conexiunilor şi al anticipărilor creative;

— *tehnica întrebării*, mai ales a ceea ce M. Eliade numea „întrebări juste, necesare, aşteptate sau chiar neaşteptate, textuale sau contextuale şi în conformitate cu care se creează o „dialectică" a întrebării şi răspunsului pe care am descoperit-o în structura experienţei hermeneutice" [10, p. 255].

Aceste procedee, precum şi orice alt procedeu care are calitatea internă de a crea *o legare*, *o unire* a subiectului cu obiectul supus interpretării şi care trimite la contexte, la istoria textului, conceptului sau relaţiilor între concepte, contribuie la întărirea ideii

că exegeza/hermeneutica se impune ca metodă, ca o configurație specifică și originală de ordin metodologic. Ea susține interacțiunile dintre obiective-conținut-metode de predare și învățare, fiind complementară modelării de tip formativ în planul instruirii școlare. Totodată, ea are evidente prelungiri în sfera *educației permanente*, cu nucleul ei central, *autoinstruirea*.

Desigur, tabloul structural-funcțional al metodei nu se încheie aici. Lămurirea modelelor interne, dinamica personalității și organizarea modulară a interpretării, variabilitatea metodologică a activităților didactice bazate pe acest demers, precum și posibilitățile de aplicare concretă ș.a. vor constitui aspecte asupra cărora ne vom opri într-un studiu viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. *** — *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Academiei R.S.R., București, 1975.

2. F. Marcu, C. Macea, *Dicționar de neologisme*, ediția a III-a, Editura Academiei R.S.R., București 1978.

3. P. Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.

4. A. Marino, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980; E. Hufnagel, *Introducere în hermeneutică*, Editura Univers, București, 1981; H. R. Jarss, *Experiență estetică și hermeneutică*, Editura Univers, București, 1983.

5. P. Ricoeur, *Metafora vie*, Editura Univers, București, 1984.

6. Vezi H. F. Plett, *Știința textului și analiza de text*, Editura Univers, București, 1983, p. 88.

7. E. S. Hirsch, *The aims of interpretation*, Chicago and London, 1976.

8. P. Ricoeur, *Qu' est ce qu'un texte?*, în *Hermeneutik und Dialektik*, II, Tübingen, 1970.

9. J. Freund, *De l'interpretation dans les sciences sociales*, în *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXV, P.U.F., Paris, 1978, p. 213.

10. Al. Boboc, *Hermeneutică și dialectică*, în *Ideea de dialectică în știință și filosofia contemporană*, Editura Politică, București, 1982.

Aprecierea obiectivă — fundament al formării nivelului de aspirație la elevi

Prof. CONSTANTIN SĂLĂVĂSTRU
Liceul Industrial Nr. 2, Moinești, jud. Bacău

Prof. DORINA SĂLĂVĂSTRU
Liceul Industrial Nr. 1, Moinești, jud. Bacău

ORICE GRUP SOCIAL închegat presupune aprecieri și evaluări cu privire la membrii săi. Sancțiunile—premiale sau penale—reprezintă verdictul grupului asupra individzilor care îi aparțin și ele nu pot să nu influențeze comportamentul și întreaga activitate viitoare a individului. Ca grup social organizat și cu particularități distincte în raport cu altele, clasa școlară oferă spectacolul unor aprecieri multiple și al unor reacții — mărturisite sau nu — dintre cele mai interesante față de ele.

I. **Coincidențe și disocieri între nivelul de aspirație și succesul școlar.** Pornind de la ideea legăturii dintre actul aprecierii și formarea nivelului de aspirație relevată deja de cercetarea pedagogică, am întreprins o cercetare în Liceul Industrial nr. 1 și Liceul Industrial nr. 2 din orașul Moinești, județul Bacău (profilele: mine, petrol, geologie, respectiv mecanică), având ca subiect elevi ai claselor a X-a (opt clase a X-a însumînd circa 300 elevi), cu scopul evidențierii concordanțelor și discordanțelor între nivelul de aspirație și succesul școlar în actul educativ, a factorilor și ponderii fiecărui factor în formarea nivelului de aspirație în preadolescență, a influenței pe care o pot avea aprecierile prin notă (obiective sau încărcate de subiectivism) asupra activității viitoare a elevului.

În continuitatea scopului propus, am elaborat un chestionar pe care l-am administrat celor 300 de subiecți aflați în atenția noastră, chestionar ce a cuprins întrebări ce vizau aspectele aferente scopului cercetării. Încercînd să desprindem coincidențele și disocierile dintre nivelul de aspira-

ție și succesele școlare obținute, am considerat că următoarea întrebare poate fi concludentă în acest scop:

Într-o ierahizare valorică a elevilor din clasa din care faceți parte, pe ce loc v-ați situa dv.?

Analizînd răspunsurile primite de la subiecții chestionați și extrăgînd la întîmplare, pentru exemplificare, patru din cele opt clase analizate, am obținut următoarele rezultate (comparativ cu clasificarea la sfîrșitul anului școlar pe care am considerat-o ca fiind succesul școlar real (v. tabelul 1).

Rezultatele obținute duc la cîteva concluzii mai importante:

a) la nivelul preadolescenței (clasa a X-a = 15 — 16 ani) există diferențe sensibile între nivelul de aspirație și rezultatele școlare obținute. Dacă analizăm rezultatele înscrise în tabelul precedent observăm că la clasa a X-a A „coeficientul de identitate" dintre cele două variabile avute în vedere, respectiv nivelul de aspirație și succesul școlar, se distribuie de la 50,1 % din subiecți unde gradul de concordanță este de ± 0—5 locuri, la 29,4% unde concordanța este de ± 5 — 10 locuri, și 11,7% unde concordanța e de ± 10 — 15 locuri, ajungîndu-se la 8,8% unde concordanța e foarte slabă (>15 locuri). Situația este mai concludentă în sensul afirmației inițiale dacă analizăm distribuirea subiecților la clasa a X-a D (același tabel 1);

b) este evident deci că această perioadă este etapa în care, sub influența tuturor factorilor educativi dar în special sub influența școlii, se cristalizează procesul de fundamentare a aspirațiilor pe realități și posibilități, fixîndu-se elementele definitorii ale conștiinței de sine (după cum se observă din tabelul 1, aproximativ 50% dintre subiecții chestionați nu au încă un nivel de aspirație fundamentat pe realități și posibilități);

c) disocierile între nivelul de aspirație și succesul școlar nu au o polarizare net dominantă, ci cazurile se împart între „supraaspirație" (cînd nivelul de aspirație este peste rezultatele obținute) și „subaspirație" (cînd nivelul de aspirație este sub rezultate). Din totalul subiecților chestionați, 63,1% sînt încadrați în ceea ce am numit „supraaspirație" și 36,9% în categoria „subaspirație".

II. **Ierarhizarea factorilor în formarea nivelului de aspirație.** Concluzionînd că există disocieri între succesul școlar și nivelul de aspirație în perioada preadolescenței și că aceasta este perioada formării nivelului de aspirație, am încercat cu a doua întrebare din chestionar să evidențiem factorii angajați în formarea nivelului de aspirație și ponderea fiecărui factor în realizarea acestui scop. Legitimitatea unei întrebări închise este susținută de cerințele evitării unei polarizări prea largi a răspunsurilor și de necesitatea unui „numitor comun" în analiza răspunsurilor.

Iată această întrebare:

Care sînt factorii care v-au determinat să alegeți acest loc?

a) aprecierea cadrelor didactice prin note;

b) aprecierea colectivului clasei;

c) aprecierea familiei;

d) aprecierea cercului de prieteni;

e) alte situații (care?).

Rezultatele prelucrării răspunsurilor la această întrebare pot fi evidențiate prin tabelul 2:

Analiza acestor rezultate duce la cîteva concluzii de bază pentru procesul educativ:

a) ponderea cea mai importantă în procesul formării nivelului de aspirație la elevi o deține aprecierea cadrelor didactice prin note (53,3% dintre chestionați situează acest factor pe locul I în ierarhizarea factorilor, 25,7% îl situează pe locul al II-lea, 11,3% pe locul al III-lea și doar 9,7% dintre subiecții chestionați îl scot în afara primelor trei locuri);

b) urmează, cu o pondere aproximativ egală ca rol și importanță, factorii b) = aprecierea colectivului clasei (locul I este acordat de 18,1% din subiecți; locul al II-lea de 31,6% și locul al III-lea de 20,8%) și c) = aprecierea familiei (locul I, 18,1%; locul al II-lea, 27,4%; locul al III-lea, 21,3% din subiecți);

Tabelul 1

Clasa / Grad de coincidență, aspirație/rezultate	Identitate ± (0—5 locuri)	Diferențe ± (5—10 locuri)	Diferențe ± (10—15 locuri)	Diferențe ± (15 locuri)
a X-a A:	50,1%	29,4%	11,7%	8,8%
a X-a B:	52,6%	34,2%	10,5%	2,7%
a X-a C	47,0%	35,3%	11,7%	6,0%
a X-a D	37,9%	32,4%	24,3%	5,4%

Tabelul 2

Factori / Ierarhizarea factorilor	a. Ponderea subiecților	b. Ponderea subiecților	c. Ponderea subiecților	d. Ponderea subiecților	e. Ponderea subiecților
I	53,3%	18,1%	18,1%	2,4%	8,1%
II	15,7%	31,6%	27,4%	7,0%	8,2%
III	21,3%	20,8%	21,3%	29,2%	17,4%

c) din analizele precedente rezultă considerații importante, cu implicații în organizarea procesului educativ: dacă preadolescentul este încă sub influența definitorie a factorilor educaționali din școală (în special a aprecierilor prin note), din punct de vedere al rolului familiei se observă o trecere de la „subordonarea" de către familie la „subordonarea" de către grupul din care face parte (în cazul nostru clasa școlară), astfel explicîndu-se acel loc I acordat de 18,1% din subiecți factorului b) (aprecierea colectivului clasei);

d) se observă că în formarea nivelului de aspirație fundamentat pe realități și posibilități este necesară în primul rînd o colaborare intensă între școală și familie iar în al doilea rînd o activitate susținută din partea tuturor factorilor educaționali pentru formarea clasei școlare ca un colectiv apt să aprecieze just orice act individual. În această conlucrare este evident că aprecierilor (și în special celor prin note) le revine rolul fundamental în formarea conștiinței valorii proprii și a nivelului de aspirație.

III. Obiectivitatea aprecierii și semnificațiile ei în conștiința elevului. În concordanță cu ponderea aprecierilor în formarea nivelului de aspirație este neîndoielnic faptul că o cerință majoră ce stă în fața tuturor categoriilor de aprecieri este obiectivitatea. Aprecierile — obiective sau nu — trezesc o gamă de reacții, unele mărturisite altele interiorizate (dar de cele mai multe ori ultimele cu consecințe mai profunde decît primele) și au, prin ele însele sau prin efectele imediate, implicații asupra activității viitoare a celui care este apreciat. Deși unele aprecieri sînt privite ca „amănunte", ca „fără importanță", trebuie să avem în vedere că ele uneori determină destine umane. „Cînd amănuntul este viața unui om — spunea Albert Camus — el reprezintă pentru mine toată lumea și toată istoria".

Încercînd să desprindem în analiza noastră influențele notei (puse pe drept sau nedrept) asupra activității școlare viitoare a celor chestionați, am constatat că o notă sub limită pusă pe nedrept îi lasă indiferenți. Analizînd însă ce efect are o notă sub limită pusă pe drept (deci efectul obiectivității în notare), am adresat această întrebare celor 300 de subiecți constatînd că:

a) pentru 78,3% din subiecți efectul este mobilizator;

b) pentru 7,8% din subiecți consecințele sînt demobilizatoare;

c) 13,9% din subiecți se declară indiferenți.

Se observă așadar efectul net demobilizator al notării sub limită din subiectivism și efectul contrar al notării obiective chiar atunci cînd e sub limită. Între răspunsuri iată unul care pare a fi simptomatic pentru starea generală a individului aflat în această situație (B.B., clasa a X-a, 16 ani): „De obicei o notă proastă, atunci cînd este pusă pe nedrept, aduce cu sine o mare nedumerire asupra celui în cauză. În nici un caz nu poate fi considerată un stimulent sau un factor care să te ambiționeze spre mai bine".

Întrucît, de obicei, este îmbrățișată ideea notării peste nivelul real pentru a „stimula" pe elev, am încercat să vedem opiniile elevilor în acest sens. Analizînd răspunsurile la întrebarea „Ce efect are o notă bună pusă pe nedrept?" am obținut următoarele date:

a) pentru 38,9% din subiecți efectul este mobilizator;

b) pentru 47,5% din subiecți efectul este demobilizator;

c) 23,6% din subiecți se declară indiferenți.

Iată răspunsul elevei D.M. (clasa a X-a, 16 ani): „Dacă aș lua o notă bună pusă pe nedrept ar fi ca și cum aș fi luat-o cu împrumut de la altcineva și ar fi pusă să înfrumusețeze carnetul de note. Cred că ea creează confuzie și de multe ori demobilizează și înjosește personalitatea".

Analiza rezultatelor statistice obținute scoate în evidență faptul că dincolo de unele oscilații inerente, obiectivitatea în apreciere este fundamentală în formarea nivelului de aspirație, în determinarea unei conduite adecvate în actul educativ. În fața elevului în formare, educatorul trebuie să fie „dincolo" de prejudecăți și să prevină prejudecățile. Acesta pentru că „aprecierea persoanei în mod aprobativ sau dezaprobativ, în cazul cînd e corectă, are un rol mobilizator pentru activitățile viitoare, mai ales atunci cînd este însoțită de o evaluare de sine în concordanță cu realitatea" [*4*, p.23].

BIBLIOGRAFIE

1. Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie* (Introducere în știința examinării), E.D.P., București, 1968.
2. Popescu, Pelaghia, *Examinarea și notarea curentă*, E.D.P., București, 1978.
3. Simionescu, Teodora, *Randamentul școlar (Metode și tehnici de obiectivizare a notării)*, E.D.P., București, 1976.
4. Șuteu, Titus, Fărcaș, Victor, *Aprecierea persoanei*, Editura Albatros, București, 1982.
5. Vrabie, Dumitru, *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, E.D.P., București, 1975.

Disciplina şcolară în contextul exigenţelor etapei actuale

Dr. DUMITRU BAZAC
Cercetător ştiinţific principal,
Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului

COMPLEXITATEA SARCINILOR etapei pe care o parcurgem, ca şi ritmul necesar pentru a le realiza, solicită întregului nostru popor eforturi deosebite, o activitate susţinută. În această perspectivă, construirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate reclamă înţelegerea de către toţi oamenii muncii a obiectivelor, condiţiilor, mijloacelor sociale, a propriului lor rol în dinamica vieţii sociale, inclusiv cunoaşterea şi respectarea strictă a disciplinei economice, organizatorice, a legilor ţării. Iată de ce, disciplina şcolară, cunoaşterea şi înţelegerea de către elevi a importanţei şi principiilor acesteia constituie o etapă necesară în deprinderea disciplinei ca atare, chezăşia formării unor oameni ai civilizaţiei moderne, armonios dezvoltaţi, eficienţi în mecanismul social şi, totodată, personalităţi creatoare. Ca urmare, disciplina şcolară îşi relevă o importanţă egală cu a învăţăturii, reuşita procesului de învăţămînt, dobîndirea succesului şcolar fiind dependente de sa tisfacerea într-un înalt grad atît a parametrilor învăţăturii, cît şi a normelor disciplinei şcolare.

Considerăm greşită orientarea potrivit căreia disciplina şcolară s-ar situa în planul secund al problematicii şcolii. Respectarea disciplinei şcolare are o importanţă esenţială pentru desfăşurarea procesului instructiv-educativ şi constituie, ca şi învăţătura, o coordonată fundamentală a acestui proces. Cele ce urmează se instituie în argumente în acest sens furnizate de cercetarea ştiinţifică a realităţii şcolare*.

1. Clarificări terminologice

În general, disciplina şcolară presupune un set de reguli adresate elevilor referitoare la învăţătură şi la conduită atît în şcoală cît şi în societate. În consecinţă, atitudinea faţă de disciplina şcolară implică o valorizare directă de către elevi asupra cerinţelor societăţii faţă de ei.

Disciplina şcolară înseamnă: a) reguli de conduită specifice mai ales universului individual al elevilor, care sînt însă în consens cu şi reflectă principiile şi relaţiile fundamentale ale societăţii noastre socialiste bazate pe egalitate şi respect reciproc. (Regulile nu sînt imobile, ci reflectă gradul din ce în ce mai avansat al perfecţionării tuturor mecanismelor sociale specifice societăţii noastre);

b) comunicarea, afişarea şi interpretarea regulilor de conduită în faţa elevilor, explicarea clară şi motivată care să stimuleze respectarea şi executarea acestor reguli;

c) cunoaşterea raţională, demonstrată a regulilor, implicînd liberul consimţămînt asupra acestora, convingerea că respectarea disciplinei deschide perspective de elevaţie intelectuală şi morală. În viziunea noastră modernă, disciplinarea se realizează printr-o continuă activizare a elevilor, în colectiv prin muncă atît pentru prezent, cît şi pentru perspectivă. Disciplina şcolară nu trebuie echivalată cu uniformizarea, cu deposedarea elevilor de trăsături specifice, convingeri, prin manifestări pasive, formale. Disciplina liber-consimţită specifică societăţii noastre este nemijlocit legată de activismul social-politic al tineretului studios, ca şi de tendinţele lui generoase, altruiste, novatoare.

În fapt, disciplina, ca şi învăţătura, pot fi socotite ca rezultate ale unor atitudini concret-istoric determinate, conjugate ale celor doi factori fundamentali ai procesului de învăţămînt: educatorii şi educaţii (elevii).

Efect al socializării, atitudinea este o organizare durabilă de motive, emoţii, percepţii în raport cu un anumit aspect al ambianţei sociale înconjurătoare. Ea este un răspuns activ, anticipat şi mediator la solicitările societăţii, o reacţie la stimuli exteriori individului. O anumită atitudine este întotdeauna confruntarea dintre solicitărea exterioară şi starea personalităţii umane în momentul dat. Cu alte cuvinte, o anumită atitudine reflectă un anumit nivel al socializării, al învăţăturii, o anumită educaţie şi anumite valori (disciplină, muncă) transmise şi integrate la nivelul individual. În acest sens, o anumită atitudine va repeta, desigur, într-un fel propriu, atitudinile manifestate anterior la solicitări sociale similare, după cum ea va însemna un moment de discontinuitate în sistemul atitudinal al individului, va reflecta o etapă nouă în maturizarea socială a omului, o etapă nouă în valorizarea pe care o efectuează el faţă de societate.

* Vor fi invocate date culese din investigaţia intitulată: *„Atitudinea elevilor faţă de învăţătură şi faţă de disciplina şcolară"*, întreprinsă în 1983 de către C.C.P.T. în rîndul a 813 elevi provenind din 7 licee ale judeţelor: Bacău, Bihor, Caraş-Severin, Călăraşi, Cluj şi Sibiu; cercetarea a fost reluată în 1986 în aceleaşi unităţi şcolare.

Societatea noastră socialistă este interesată să dezvolte prin procesul de învățămînt atitudini active, care presupun o valorizare conștientă, motivată. De asemenea, este interesată ca atitudinile să fie concordante cu sistemul de valori al societății noastre și, în acest context, să reprezinte confirmări și întăriri ale unor comportamente corespunzătoare acestor valori (momente de discontinuitate) ca și, descifrînd sensurile intime ale sistemului nostru axiologic, să le răspundă într-un mod nou, creator (momente de discontinuitate).

În general, atitudinile sînt răspunsuri și valorizări față de cerințele societății. Ele sînt „răspunsuri la întrebări". Din acest motiv, *preocupîndu-ne în mod special de atitudinea față de disciplina școlară a tineretului studios, nu putem să nu invocăm și cerințele sau obligațiile celorlalți factori ai procesului de învățămînt, în raport cu elevii.* În același timp, însă, *studierea atitudinii elevilor față de disciplina școlară, ca și față de învățătură, deci a atitudinii lor față de sarcini precise, bine conturate, este menită să reliefeze probleme și aspecte care, rezolvate fiind, pot constitui tot atîtea stimulente pentru răspunsuri ce converg către succesul școlar, către o integrare superioară în societate.*

Înainte de a fi liber-consimțită (situație în care este vorba de autoimpunere), disciplina se manifestă ca reacție ordonată față de un anumit set de reguli ce trebuie respectate. Nerespectarea uneia sau mai multora dintre aceste reguli determină apariția indisciplinei. Firește că atitudinea față de disciplină constituie în fapt o atitudine fie de aprobare și de respectare, fie, dimpotrivă, de dezaprobare și de respingere a respectivelor reguli. *În cazul disciplinei școlare raportarea se face direct la Regulamentul școlar. Încălcarea acestuia constituie un act de indisciplină și se sancționează în funcție de gravitatea faptei comise,* respectiv de importanța regulii eludate. Dar disciplina școlară se întinde și dincolo de respectarea strictă a Regulamentului școlar; *ii sînt proprii și anumite atribute generale caracteristice disciplinei conviețuirii sociale civilizate.* Unele dintre acestea se probează în situații-limită de viață cum ar fi confruntarea cu o faptă negativă, reprobabilă (cu care subiectul nu poate fi de acord), între altele, prilej de manifestare a propriei atitudini față de disciplină.

2. Atitudinea elevilor față de o faptă reprobabilă

În evantaiul posibilităților de reacție față de o faptă reprobabilă pot fi manifestate fie o atitudine activă, fie una pasivă. Majoritatea elevilor investigați (peste 46%) au susținut că ei sancționează prompt fapta reprobabilă la care sînt martori sau chiar încearcă să creeze curente de opinie îndemnîndu-i și pe alții să ia atitudine față de ea (circa 24%). Din păcate, alături de aceștia, cercetarea a surprins și o categorie de subiecți care au afirmat că, deși în sinea lor resping actul reprobabil, nu-și exprimă părerea spre a nu se certa cu colegii. Lipsa curajului opiniei, caracteristică acestor subiecți, impune intervenția hotărîtă a unor măsuri educative potrivite, inclusiv, dacă nu chiar în primul rînd, pe linia organizației U.T.C. din școală și din clasă.

Cercetarea a consemnat, de asemenea și existența unor elevi care sînt pur și simplu indiferenți față de astfel de evenimente sau nu intervin, fără a-și motiva atitudinea. În concluzie, pozitivă la marea majoritate a elevilor investigați, atitudinea față de disciplină oglindită de felul reacției în raport cu o faptă reprobabilă reclamă anumite corective. Desigur, imaginea se îmbogățește atunci cînd se invocă și opiniile privind disciplina școlară.

3. Varietatea opiniilor privind disciplina școlară

Cu toate că majoritatea subiecților cercetării evită să reproducă principalele opinii exprimate în școală referitoare la disciplina elevilor, cei care au răspuns solicitării oferă un evantai bogat de alternative. Atrage atenția dihotomia dintre proporțiile care susțin o anumită opinie atribuită profesorilor („disciplina este deficitară, lasă de dorit" — 14,9% dintre subiecți) și cea pe care se întemeiază o altă opinie a subiecților înșiși („disciplina școlară este bună sau foarte bună" — 8,2%). Anumiți subiecți au făcut aprecieri de felul: „La unele ore este disciplină, iar la altele — dimpotrivă" (1,5% dintre elevi); alții au susținut că „trebuie să se facă eforturi în vederea îmbunătățirii disciplinei" (2,6% dintre elevi). De asemenea, se remarcă nota imperativă, fondată pe opiniile a 9% dintre subiecți, care subliniază că disciplina trebuie respectată *ad litteram* în orice condiții. Deși se sprijină pe proporții nesemnificative de subiecți, e necesar a fi relevate și opiniile că „profesorii sînt „necorespunzători" și, respectiv, că „disciplina școlară este prea severă". Cîțiva elevi (sub 1%) au apreciat că „se face prea mult caz de disciplină".

În ansamblu, cel puțin cei care au intrat în dialog pe tema disciplinei școlare, au dovedit dispoziția de a reflecta pe seama calității ei și de a face aprecieri constructive.

4. Considerații privind posibilitatea îmbunătățirii atmosferei disciplinare din propria școală ca indicator al atitudinii elevilor față de disciplină

În categoria aprecierilor constructive intră și considerațiile privind posibilitatea îmbunătățirii atmosferei (în sensul de stare a disciplinei) din propria școală. În acest context, elevii fac frecvente referiri la Regulamentul școlar, subliniind relația dintre prevederile sale și calitatea — concretizată în principal în disciplina școlară — atmosferei din instituția în care ei se formează.

Deşi mulţi (peste 2/5) dintre subiecţi s-au eschivat să se pronunţe în legătură cu posibilitatea îmbunătăţirii atmosferei din propria şcoală, aproape 1/5 dintre elevi au afirmat că cea mai bună cale de ameliorare a atmosferei este adoptarea unui nou Regulament şcolar. Radicalismul acestora este secondat de cei care susţin utilitatea efectuării unor modificări ale actualului Regulament şcolar fie prin completarea lui cu noi dispoziţii (1/10 dintre subiecţi), fie prin eliminarea unora dintre dispoziţiile actuale (6,1%). O optime dintre elevi au susţinut că „Regulamentul şcolar nu influenţează în nici un fel atmosfera din şcoală", iar mai puţin de o zecime dintre subiecţi au afirmat că modalitatea principală de îmbunătăţire a atmosferei din şcoala lor o constituie tocmai eliminarea Regulamentului şcolar.

Convorbirile purtate cu subiecţii investigaţi la sfîrşitul anchetei de opinie au relevat că această diversitate de consideraţii se datorează, între altele, *necunoaşterii* de către elevi a prevederilor actualului Regulament şcolar; unii dintre elevi se întrebau dacă în prezent se aplică în şcoală vreun astfel de regulament. Din aceste date, precum şi din altele dezvăluite de cercetare, a reieşit că în unele unităţi şcolare nu a fost făcută informarea cuvenită — de altfel necesară şi obligatorie — *nici măcar asupra prevederilor vechiului Regulament* care ar fi impus mai multă ordine şi disciplină în colectivele şcolare respective. Desigur, prin conţinutul său „Regulamentul privind activitatea elevilor din învăţămîntul primar, gimnazial, liceal, profesional şi de maiştri" elaborat de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, Uniunea Tineretului Comunist, Consiliul Naţional al Organizaţiei Pionierilor, aplicat cu caracter experimental în acest an şcolar, constituie un adevărat „cod de conduită" care însumează şi expune sistematic exigenţele climatului de muncă şi educaţie specifice şcolii cu scopul orientării activităţii şcolare către reuşita deplină, către sporirea eficienţei învăţămîntului. Trecerea spre o nouă ediţie sau spre un nou Regulament şcolar nu trebuie însă să constituie o etapă de abandonare a respectului faţă de regulile minime care ordonează şi menţin într-un echilibru specific atmosfera din şcoală. De altfel, elevii care au manifestat receptivitate faţă de ideea schimbării Regulamentului şcolar au oferit — după cum se va vedea în cele ce urmează — şi unele propuneri de prevederi care, în opinia lor, nu *ar putea lipsi din noul document.*

5. Opiniile elevilor privind prevederile obligatorii ale unui Regulament şcolar

Cu toate că mai mult de jumătate (53,4%) dintre subiecţi evită să-şi exprime opinia cu privire la prevederile considerate obligatorii pentru un Regulament şcolar — fapt ce este semnificativ prin sine însuşi —, cei care se referă la acestea oferă propuneri întemeiate pe reflecţii realiste asupra vieţii şcolarilor. Astfel, cei mai mulţi (43,5%) susţin necesitatea introducerii interdicţiei pentru elevi de a fuma, împreună cu obligaţia globală de a respecta ţinuta şi comportamentul specific şcolii, disciplina în general. În sprijinul acestei prevederi unii dintre subiecţi au invocat argumentul prestigiului statusului de elev subliniat de purtarea unei uniforme distinctive faţă de restul populaţiei. Alţii au susţinut contrariul, fără însă a-i combate direct pe cei dintîi. Între alte prevederi au fost menţionate: obligaţia de a învăţa, respectiv de a manifesta sîrguinţă la învăţătură şi asigurarea unor condiţii cît mai bune pentru învăţătură; sancţiuni pentru încălcarea Regulamentului; drepturile şi îndatoririle profesionale. Reflectare probabil a unei situaţii speciale, între prevederi a apărut şi una enunţată astfel: „interzicerea comportării brutale a unor profesori".

Evident, în absenţa unei imagini de ansamblu asupra procesului de învăţămînt şi a cunoştinţelor de specialitate necesare, elevii investigaţi nu au putut oferi propuneri cuprinzătoare. Se remarcă însă orientarea lor spre schimbare şi, totodată, dispoziţia spre cooperare. Oricum, disciplina şcolară intră în atenţia celor mai mulţi dintre ei cel puţin ca o problemă în a cărei evoluţie se consideră implicaţi deşi, în general, apreciază că modificările în atmosfera şcolii lor pot fi determinate în primul rînd prin prevederi regulamentare.

În consecinţă, orice analiză a datelor furnizate de ancheta de opinie referitoare atît la disciplina şcolară cît şi la atitudinea elevilor faţă de învăţătură este necesar să se desfăşoare numai prin prisma precauţiilor metodologice obligatorii unei astfel de întreprinderi iar veridicitatea concluziilor să fie luată în considerare cu rezervele derivate pentru fiecare situaţie în parte.

6. Succinte concluzii ale cercetării privind atitudinea elevilor faţă de disciplina şcolară

În virtutea concepţiei pedagogice moderne potrivit căreia elevul trebuie considerat nu numai obiect, ci şi subiect al propriei sale formări, cercetarea din care au fost prezentate unele date concrete a încercat să scoată în prim-plan anumite coordonate ale atitudinii elevilor, tinzînd să reliefeze în acest fel — evident, în mod indirect — contribuţia elevului la procesul dezvoltării sale.

Variantele atitudinii faţă de o faptă reprobabilă ca una dintre modalităţile de expresie ale atitudinii faţă de disciplină au relevat faptul că *majoritatea liceenilor se manifestă activ în raport cu faptele negative, combătîndu-le şi respingîndu-le cu hotărîre.* Mai mult chiar, *unii dintre elevi încearcă să creeze curente de opinie împotriva faptelor reprobabile, îndemnîndu-i şi pe alţii să ia atitudine faţă de acestea.* Exprimarea deschisă a opiniei şi mai ales stimularea opiniei combative nu a dobîndit însă caracterul de masă re-

clamat de exigențele educației comuniste. Faptul că o însemnată proporție de elevi nu au curajul să-și exprime dezaprobarea față de o faptă negativă cu care se confruntă constituie, desigur, o confirmare în plus a acestei situații. De asemenea — lipsa de opinie sau indiferența arătată de unii dintre elevi.

Solicitarea de a face cunoscută imaginea lor despre opiniile profesorilor și ale colegilor referitoare la disciplina din propria școală a relevat o desfășurare dihotomică a părerilor, în sensul că pe seama cadrelor didactice este pusă aprecierea critică, negativă, iar pe seama elevilor — aprecierea pozitivă. În linii generale, opiniile subiecților sînt similare ca ponderi cu cele înscrise în evantaiul părerilor atribuite profesorilor. În ansamblu însă, în această privință cercetarea a consemnat o mare doză de reținere în exprimarea opiniei, cei mai mulți dintre elevi preferînd să se eschiveze de la răspuns, ceea ce reprezintă încă o subliniere a unei carențe educative în raport cu exigențele educației comuniste.

Mai dispuși spre cooperare s-au dovedit a fi liceenii în privința posibilităților de a se îmbunătăți atmosfera din propriile lor școli, opiniile exprimate de ei în acest sens cunoscînd o nuanțare gradată care pornește de la ignorarea importanței — și chiar renunțarea la folosirea Regulamentului școlar —, la situații tranziente de felul eliminării unor dispoziții din actualul Regulament sau al completării cu noi reglementări a aceluiași document. Părerile astfel afirmate certifică manifestarea în rîndul celor mai mulți elevi — cel puțin ca intenție — a unei *atitudini pozitive față de disciplina impusă de Regulament*. În consecință, aprobarea „Regulamentului privind activitatea elevilor din învățămîntul primar, gimnazial, liceal, profesional și de maiștri", aplicat începînd din anul școlar 1983—1984 cu caracter experimental, *nu poate fi decît în beneficiul procesului de învățămînt*.

În virtutea aceleiași dispoziții spre cooperare în analiza și proiectarea unor coordonate îmbunătățite ale disciplinei școlare, liceenii au indicat și unele prevederi pe care le consideră obligatorii pentru structurarea unui Regulament școlar bun. În general, tributari unei anumite optici tradiționale care făcea prea puțin loc (sau, pur și simplu, o excludea) coparticipării elevului la procesul propriei sale formări, elevii au sugerat timide modificări și prevederi ale Regulamentului școlar. Orientarea spre schimbare și, totodată, dispoziția spre cooperare manifestate de unii dintre liceeni poate constitui însă un suport consistent pentru implicarea organizațiilor U.T.C. din școli și a consiliilor elevilor în cultivarea și stimularea atitudinii pozitive față de disciplina școlară.

7. Disciplina creatoare — scopul final al procesului de cultivare a disciplinei

Totodată, discuția despre disciplină în general și despre disciplina școlară în special nu poate ocoli problema atitudinii elevului față de propriile sale fapte (reprobabile) și, în alt plan, chiar față de propriile sale atitudini inconsecvente. Aceasta întrucît cel puțin la nivel de maximă generalitate, ca efect al procesului instructiv-educativ, fiecare individ știe ce este bine și ce este rău, cum trebuie să se comporte un om civilizat, ce exigențe trebuie satisfăcute pentru a fi considerat un „elev disciplinat". E vorba însă de *a ști* cum trebuie procedat în particular, ce atitudine se cuvine adoptată în confruntarea cotidiană cu diferiți oameni și cu diferite fapte.

Potrivit unei distribuții polare a elevilor ad-hoc constituite, unii cunosc ce este bine și ce este rău, posedă criteriile necesare în această privință și iau atitudine atît față de faptele reprobabile ale altora cît și față de propriile lor fapte negative iar alții, dimpotrivă, nu au criterii pentru situații față de care trebuie să-și regleze comportamentul și, de regulă, aleg principiul minimului efort, al minimei „rezistențe". Ei au sau nu au o atitudine combativă față de o faptă reprobabilă; în orice caz, ei manifestă o atitudine inconsecventă, întîmplătoare. (Neavînd clar de acasă, adică *din familie*, sistemul necesar de criterii în confruntarea cu o faptă negativă, ei apreciază că „nu este chiar așa de rea, de dăunătoare, de reprobabilă!").

De asemenea, după cum au dezvăluit ei înșiși în convorbirile prilejuite de cercetare, unora dintre elevi Regulamentul școlar le apare ca un adevărat șir de interdicții și nicidecum un sistem de norme și de recomandări, de cerințe unitare referitoare la toate laturile activității școlare.

Pe acest fel de realități se întemeiază sarcina educativă — care vizează implicarea, alături de corpul profesoral, a organizațiilor U.T.C. din școli precum și a consiliilor elevilor — de a forma și dezvolta la fiecare elev autocontrolul. În aceeași perspectivă a împlinirii exigențelor disciplinei e necesar a fi dezvoltate spiritul autocritic și, evident, atitudinea autocritică activă. Disciplina trebuie să devină o trăsătură comportamentală internă a omului, o trăsătură pe care individul uman are posibilitatea s-o probeze permanent în viață și, în primul rînd, în muncă. Mai mult decît atît, disciplina trebuie să releve legătura dintre vorbă și faptă, ceea ce, în raport cu exemplul avut în vedere, înseamnă că luarea de către elev a unei poziții critice față de o faptă reprobabilă trebuie să fie în consens cu comportamentul său.

O cerință a activității educative practice care se impune cu valoare imperativă este ca *regulile de disciplină să fie explicate, argumentate, exemplificate și nu doar afișate*,

expuse sau citite în fața elevilor, a cadrelor didactice sau a părinților elevilor. Numai *analiza aprofundată*, rînd pe rînd, și *clarificarea, inclusiv cu ajutorul unor exemple adecvate, a tuturor regulilor menționate determină ca disciplina școlară să se releve atît elevilor cît și cadrelor didactice precum și celorlalți factori educativi cu importanța sa reală* — nu secundară ci esențială — pentru desfășurarea procesului de învățămînt, garanție a educării unor oameni cu o atitudine consecventă, cu o viziune clară asupra criteriilor morale ale comportării lor și care, în consecință, își vor exercita în practică propriile convingeri (nu vor aplica mecanic criteriile morale).

Spre deosebire de disciplina echivalentă cu supunerea, specifică orînduirilor trecute, disciplina promovată astăzi în orînduirea noastră socialistă este *fondată pe liberul consimțămînt, pe autoconvingere.*

Un obiectiv esențial al educației comuniste îl constituie formarea și dezvoltarea — prin interiorizarea exigențelor disciplinei — a atitudinilor creatoare ale oamenilor, ceea ce implică autocontrol dar și control, implică, totodată, o opțiune pentru propria viață, implică, în fond, discutarea în spirit critic a criteriilor propuse ca atare, a valorilor, ceea ce evidențiază validarea unora și perimarea altora, continua lor prefacere. Aceasta înseamnă că *disciplina nu trebuie separată de instrucție, de activitatea de învățătură — sursă esențială de apropiere și asimilare sistematică a valorilor.*

De aici rezultă că în perspectiva cultivării disciplinei caracteristice orînduirii noastre, o sarcină importantă a cadrelor didactice este să educe *o viziune consecventă despre valorile socialismului* și, totodată, *să dezvolte o atitudine critică față de aspectele negative, nu una bazată pe supunere, ceea ce evident, este dificil de înfăptuit întrucît pe parcurs pot apărea situații neprevăzute. Astfel, de exemplu, educarea atitudinii critice trebuie să evite formarea unei atitudini nihilistice care ar duce la arbitrar și, de aici, la ploconirea în fața valorilor orînduirii capitaliste.*

Dintr-o încercare de sistematizare a trăsăturilor sale definitorii reiese că *disciplina creatoare presupune:*

a) *interiorizarea* valorilor moral-politice, a criteriilor în funcție de care trebuie să se structureze comportamentele umane specifice societății noastre socialiste;

b) *atitudinea activă* față de aceste valori și criterii, adică o contribuție creatoare a indivizilor la structurarea și restructurarea valorilor în funcție de diversificarea lor în dinamica vieții socialiste; aceasta înseamnă atitudine critică și autocritică;

c) *atitudinea consecventă* față de valori și criterii;

d) *interesul și efortul de a contribui la educarea și perfecționarea morală a semenilor* (a colegilor, a tovarășilor de organizație);

e) *orientarea prospectivă* (disciplina însăși să constituie un îndreptar și pentru fapte de viață cu care, deocamdată, individul încă nu s-a confruntat; altfel spus, individul să fie pregătit să reacționeze pozitiv la orice fapt de viață).

Numai înțeleasă în acest fel disciplina „învățată" în timpul școlarizării copiilor și tinerilor se convertește în disciplina „oamenilor maturi" dovedită în muncă și în viață. Caracteristicile relevate ale disciplinei — mai ales cea prospectivă — sînt esențiale dacă se are în vedere că, de pildă, integrarea tineretului în procesul muncii — cu toate sarcinile și obiectivele complexe ale etapei actuale — este „faptul" de viitor care se pregătește în prezent.

8. Propuneri referitoare la cultivarea și dezvoltarea disciplinei școlare

Pornind de la realitățile consemnate de cercetare, prin prisma reflecțiilor făcute pe această temă, pot fi formulate și unele *propuneri utile desfășurării procesului de învățămînt:*

— Întrucît constituie un izvor verificat de stimulare și dezvoltare în general a atitudinilor și în special a celor pozitive referitoare la învățătură și disciplina școlară, permeabilizarea relațiilor între profesori și elevi se impune ca o cerință care condiționează hotărîtor desfășurarea învățămîntului contemporan.

— În ceea ce privește disciplina școlară, este important ca aceasta să se sprijine pe liberul consimțămînt al elevilor. În acest scop, familiarizarea lor cu rigorile disciplinei școlare — proces de altfel început încă din momentul confruntării copiilor cu instituțiile preșcolare — trebuie să fie gradat desfășurată și să fie susținută de exemplul personal al educatorilor.

— Șansele de succes în cultivarea disciplinei școlare și a disciplinei în general (în muncă și viață) sporesc dacă respectivul proces începe cu și se întemeiază pe stimularea și dezvoltarea autocontrolului. De aceea, etapa inițială a acestui proces trebuie să fie formarea la elevi a capacității de autocontrol asupra comportamentului în școală și în societate.

— Scopul final al procesului de educare a disciplinei trebuie să-l constituie obținerea disciplinei creatoare. Trăsăturile acesteia subliniază specificul disciplinei socialiste care relevă și susține demnitatea umană, excluzînd, totodată, supunerea dintre atributele sale definitorii. Este necesar ca fiecare elev să fie conștient de calitatea sa de coparticipant activ la desfășurarea procesului de învățămînt, deci inclusiv la crearea și transformarea atmosferei de ansamblu din școală, prin urmare și a disciplinei. În această direcție,

(Continuare în p. 22)

Dezvoltarea capacității intelectuale la elevi — suport al formării concepției lor materialist-dialectice și istorice

Prof. dr. IOVAN MARȚIAN
Inspector școlar la Inspectoratul Școlar Județean Arad

CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT, din toate ciclurile, constituie mijlocul fundamental al educației intelectuale, al formării la elevi a operațiilor și structurilor de cogniție, stilului propriu de receptare, stocare și valorificare creativă a informațiilor din diverse ramuri ale cunoașterii.

1. Sistemul de învățămînt, în mod progresiv, gradual și corespunzător particularităților de vîrstă ale obiectului educației, creează o succesiune de situații educaționale, descriptibile în termeni praxiologici, menite să favorizeze, să stimuleze, să solicite exercițiul facultăților intelectuale ale elevilor (capacitatea de recepție și prelucrare a informațiilor, constructivismul logic, inventivitatea practică, mobilitatea și flexibilitatea proceselor de cogniție, imaginația prospectivă, percepția științei, curiozitatea epistemică etc.), ceea ce va oferi premisele esențiale ale dezvoltării capacității intelectuale la elevi și datele fundamentale ale constituirii interesului și pasiunii pentru știință, pentru reflectarea lumii exterioare și a dimensiunilor propriului eu din perspectiva concepției materialist-dialectice și istorice.

Geneza concepției materialist-științifice la nivelul personalității individului reproduce în linii mari, la modul esențial, geneza și dezvoltarea istorică a științei și materialismului, așa după cum ontogeneza culturală reproduce filogeneza culturii umanității. *Geneza concepției materialist-științifice în conștiința și în conduita elevilor este rezultanta necesară a unui volum mare de achiziții ale culturii individuale a elevilor centrate pe particularul științelor, pe practica individuală, pe experiențe și experimente simple, observații, diverse acțiuni materiale ale subiectului cu obiectele descrise și explicate de diferitele discipline parcurse liniar și reluate concentric în procesul instructiv-educativ.*

Experiența cognitivă a elevilor, lărgită la maximum prin contactul cu obiectele cunoașterii, prin experiment didactic, observație, măsurare, idealizare etc. creează elevilor posibilitatea reconstituirii logico-istorice a trecutului marilor sisteme ale existenței (cosmice, biologice, sociale, culturale, valorice), prospectarea viitorului acestora, înțelegerea deterministă a fenomenelor și proceselor naturii, societății și cunoașterii. Așadar, faptele (fizice, biologice și sociale), datele, informațiile vehiculate în situații educaționale, concrete, interiorizate de către elevi prin intermediul proceselor psihice de recepție și prelucrare, în sistemul practicilor de învățare, vor fi „materia primă" inserționată, modelată și combinată de structurile logico-matematice ale subiectului care vor construi propria imagine a individului despre lume luată în totalitate, vor da individului un stil de cunoaștere și de acțiune, se vor constitui într-un sistem și un instrument al formării, realizării opțiunilor valorice ale subiectului.

Geneza concepției materialist-dialectice rezultă din însușirea de către elevi a aparatului noțional, demonstrativ și explicativ al științelor, încorporat în disciplinele din planul de învățămînt. Informațiile asimilate tind să se organizeze în experiența individului într-un sistem unitar și cuprinzător de cunoștințe, imagini, reprezentări despre natură, societate, om și valorile lui. Disciplinele fundamentale din planul de învățămînt (științele despre lumea vie, societate, om, fizica, chimia și matematica), fiecare în mod specific, înarmează elevii cu un sistem de cunoștințe științifice de bază, cu modalități de investigare, cercetare a obiectului reflectat, cu priceperi și deprinderi de analiză, sinteză, construcție intelec-

tuală, concretizare și inventivitate practică, cu o gîndire critică, prospectivă și investigatoare.

Fiecare disciplină din planul de învățămînt înarmează elevii nu numai cu aparatul conceptual propriu, ci și cu logica internă, cu metode de lucru, de analiză și interpretare a faptelor, cu o strategie de gîndire, aducîndu-și în acest fel, contribuția specifică la dezvoltarea capacităților cognitive și de creație ale elevilor, la formarea aptitudinilor de a rezolva probleme proprii acelei discipline, la cultivarea curiozității epistemice, a intereselor cognitive și profesionale, a motivației superioare în învățare, la dezvoltarea sentimentelor legate de valorile științei (pasiunea căutării adevărului, satisfacția găsirii soluției, sentimentul superiorității activității creatoare etc).

2. Practic, însușirea de către elevi a oricărei științe, discipline din planul de învățămînt are efecte multiple în planul formării multilaterale a personalității lor, care se vor constitui în premise condiționale și cauzale ale formării concepției filosofice, materialist-științifice, și anume:

(a) Formarea și dezvoltarea progresivă a funcției de cunoaștere, interpretare și explicare, a capacității de cuprindere și prelucrare a proceselor psihice de cogniție. Astfel, prin contemplarea vie, observația dirijată, experiment, investigare, măsurare, prelucrarea datelor, verificarea ipotezelor sînt descifrate structurile obiectelor și sistemelor, mecanismul mișcării și funcționării lor, se dezvăluie cauzele și condițiile fenomenelor și proceselor, se explică legile de stare, de funcționare etc. Se pun astfel bazele modului de interpretare, înțelegere deterministă a existenței privită în totalitate.

b) Formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților mintale de a anticipa, de a prevedea, de a prospecta viitorul sistemelor și proceselor. Imaginile pe care le au elevii despre structurile și funcționarea sistemelor, deprinderile de analiză cauzală, deterministă, a acțiunilor grupate spațial în sisteme și organizate temporal în serii de evenimente, în „lanțuri" cauzale generează elevilor capacitatea intelectuală de a înțelege relația dintre realitate și posibilitate, dintre necesitate și întîmplare, dezvoltîndu-li-se inteligența ipotetico-deductivă, puterea de previziune, de prospectare a viitorului. În acest fel, gîndirea dobîndește supleță, putere sporită de comprehensiune, de combinare și recombinare a informațiilor în cadrele logico-matematice, aptitudinea de a formula strategii în lumea posibilului.

c) În planul logic, cognitiv se dezvoltă capacitatea elevului de a reconstitui trecutul, respectiv condițiile și cauzele genezei, evoluției, dezvoltării macrosistemelor. Dacă la baza prospectării viitorului posibil al sistemelor se situează analiza mecanismului producerii efectelor posibile de către cauze și condiții cunoscute, la baza demersului de reconstituire a dezvoltării unui sistem se situează căutarea, depistarea cauzelor și condițiilor, atunci cînd se cunosc efectele și, bineînțeles, legile generale care reglează domeniul ce înglobează aceste efecte. Se formează astfel sistemul de operații ale gîndirii și imaginației prin care se face o analiză concret-istorică și multilaterală a sistemelor și proceselor, capacitatea de a îmbina analiza sincronică cu cea diacronică în studiul unui sistem dat. Un aport decisiv, în acest sens, îl au disciplinele biologice și sociale, în special istoria.

d) Analizele și prelucrările cauzal-sistemice și genetico-istorice în cadrul activității de asimilare a noțiunilor, demonstrațiilor, legilor, explicațiilor, teoriilor și aplicațiilor din fiecare știință fundamentală, din științele sociale și despre om, cuprinse în planul de învățămînt, conduc în mod necesar către formarea în conștiința elevilor a capacităților și deprinderilor de a face corelații interdisciplinare și transdisciplinare — premisa directă a formării osaturii concepției materialist-dialectice și istorice despre natură, societate și valorile omului.

În fond, prin asimilarea aprofundată a unei discipline de învățămînt de către elevi (în acord cu toate principiile și prescripțiile didactice ale unui învățămînt activ, formativ, cu solicitări și efecte euristice asupra personalității elevilor dintre cele mai felurite), în experiența acestora se așternă, ca achiziții determinante, principiile, legile, clasificările, logica internă, sistemul ideatic de organizare a multitudinii informațiilor despre obiectul investigat de acea știință, respectiv paradigma respectivei teorii. Nucleul unei discipline de învățămînt este organizat tocmai pe structura științei ce o redă, conform prescripțiilor didacticii, în funcție de potențialul cognitiv al vîrstei elevilor. Structura științei este un invariant între anumite limite istorice, este rezultatul prelucrării informației științifice acumulate în conformitate cu o logică interioară, cu paradigma care dă unitate respectivei ramuri a cunoașterii și o relativă autonomie în peisajul culturii.

Produsul cel mai înalt al educației prin știință este însușirea de către elevi a osaturii, a logicii interne a științei, a fiecărui capitol în parte. Odată asimilată, structura unei discipline de învățămînt sau a unui capitol dat devine un instrument operațional în efectuarea corelațiilor interdisciplinare, pentru că oricare capitol, oricare știință este deschisă, are ca obiect de studiu un domeniu finit al existenței care se corelează cu celelalte sisteme ce compun lumea printr-o rețea infinită de conexiuni.

Desprinderea de către elevi a acestor conexiuni esențiale, legice și cauzale dintre sistemele existenței fizice, biologice, sociale și de valori ale culturii și civilizației are loc pe calea corelațiilor interdisciplinare care contribuie, prin efort de generalizare, idealizare și construcție teoretică, la plămădirea unei concepții filosofice materialist-dialectice despre lume, viață și cunoaștere.

e) Asimilarea bazelor științelor, în special a celor socio-umane, în strînsă corelație cu eforturile de integrare socială și culturală, în acord cu normele juridice, morale și cu sistemul de valori ale societății, determină elevii să-și însușească criteriile de valorizare, evaluare, ierarhizare a faptelor social-istorice, a produselor practicii sociale și individuale.

Geneza în structurile conștiinței individuale a unor criterii de valorizare, a aptitudinii de a formula judecăți de valoare este un proces calitativ deosebit de important în formarea și dezvoltarea concepției materialist-științifice, dialectice la elevi, oferindu-le acestora orizonturi valorice în structurarea personalității, a caracterului în special. Reglată de aderența conștientă, responsabilă, la sistemul de valori caracteristic societății noastre, conduita socio-morală a elevilor va deveni relativ autonomă, se va opune oricărui gen de morală care-și revendică criteriile valorice de la o forță exterioară societății și omului (de pildă, morala religioasă).

f) Educația prin intermediul științelor nu numai că dezvoltă aptitudinile intelectuale, de cogniție, ci în egală măsură instrumentează elevii cu stilul muncii intelectuale, cu un discernămînt critic-selectiv, cu o disciplină axată pe corectitudine, exactitate, consecvență și rigoare. *Stilul de cunoaștere științifică presupune instrumente de lucru, un amplu set de mijloace și procedee de observare, investigare, culegere a datelor și informațiilor, clasificare, măsurare, demonstrare, aplicare practică, verificare* etc., *tehnici de informare și de studiu individual, mijloace de autocontrol și autoevaluare.*

Formarea la elevi a unui stil de muncă intelectuală este consecința întregului proces instructiv—educativ, este un efect al efortului de învățare, de formare a priceperilor și deprinderilor, al practicării unui învățămînt formativ în care cunoașterea științifică se integrează organic cu activitatea practică (în primul rînd, productivă), cu cercetarea, cu stimularea creativității și inventivității.

g) Asimilarea de către elevi a informațiilor științifice și din sfera largă a culturii generează transformări calitative în dezvoltarea proceselor cognitive (capacității de a percepe, memora, judeca, imagina, atenției, creativității, limbajului), dar și în suportul dinamo-energetic al personalității (afectivitate, interese, motivații, aptitudini).

Deosebit de importante pentru formarea concepției materialist-științifice sînt stările afective generate de însușirea legilor, demonstrațiilor, clasificărilor, explicațiilor științifice, cum sînt: curiozitatea epistemică, dispoziția afectivă pozitivă provocată de găsirea soluției la o problemă de construcție teoretică sau practică, dragostea de adevăr etc. Aceste componente afective, de cea mai înaltă valoare socială, potențează motivația căutării, cercetării, învățării și stimulează interesul pentru înțelegerea lumii ca întreg unitar, pentru formarea concepției filosofice materialist-dialectice și istorice despre universul infinit, biosferă, societate, om și valorile lui.

Educarea elevilor prin știință duce, deci, la dezvoltarea capacității intelectuale, a facultăților de cogniție, a creativității, a aptitudinilor de idealizare, construcție logică, de analiză structural-sistemică, de efectuare a conexiunilor interdisciplinare care, în același timp cu datele cunoașterii științifice și ale practicii sociale, sînt condiții și factori ai formării concepției materialist-dialectice despre lume și viață.

3. Formarea și dezvoltarea concepției materialist-științifice la elevi nu este un drum rectiliniu și ferit de obstacole; aderența la adevărul științei nu este un automatism. Dimpotrivă, procesul cunoașterii are un caracter profund contradictoriu; acumulările de informații, deprinderi, scheme logice, structuri mintale etc. presupun renunțări la achiziții anterioare, destructurări, se corelează cu uitarea. Asimilarea datelor și valorilor științei se raportează inevitabil la nonvalori și antivalori, informațiile raționale la cele iraționale, tezele materialiste la cele idealiste, ideile optimiste la cele pesimiste, concepțiile științifice la cele religioase, umanismul la antiumanism. Cercetările de psihologie, sociologie și filosofie a educației, care au studiat geneza conștiinței și atitudinilor religioase, mistice, idealiste au arătat că aderența copilului la o instituție și o ideologie religioasă provoacă o „adormire" a raționamentului, blocarea flexibilității structurilor mintale, a creativității, subordonarea interesului cognitiv dogmaticii doctrinei, închiderea în sine a personalității în mod direct proporțional cu creșterea opacității la cultură. Toate aceste componente psihice ale personalității iradiază, sub presiunea credinței, în atitudini și comportamente sociale.

Investigațiile teoretice realizate în literatura de specialitate au găsit o relație cauzală, de intercondiționare, între aderența subiectivă la concepțiile mistice, idealiste, obscurantiste și conduita socială a tinerilor; există o corelație nemijlocită între religiozitate și autoritarism, egoism, conformism, conservatorism, prejudecăți rasiale, demobilizare în autodepășire și autoperfecționare,

izolare de colectivitate și participare slabă la realizarea practică a valorilor democrației.

Cultivarea capacității intelectuale, a interesului epistemic, creativității, asimilarea valorilor științei și materialismului de către elevi, dimpotrivă, au efecte stimulatoare asupra formării și dezvoltării culturii profesionale și generale, a conduitei sociale participative, a deschiderii personalității spre nou, a preocupărilor pentru realizarea binelui.

Valorificarea educației intelectuale a elevilor prin știință, la parametri calitativi superiori, presupune o practică de învățămînt desfășurată de fiecare cadru didactic în acord cu prescripțiile didacticii moderne atît în ce privește formularea obiectivelor cognitive, socio-afective și praxiologice, cît și punerea în aplicare a sistemului de metode și procedee adecvate. Obiectivele și metodele formării gîndirii științifice, a concepției materialist-dialectice și istorice despre natură, societate, om și creațiile istorice ale acestuia trebuie să conveargă, spre formarea la elevi a sentimentelor și pasiunilor intelectuale superioare, în special a dragostei și pasiunii pentru adevăr, a curiozității epistemice, a dispoziției afective generate de abilitatea dobîndită de elevi în întrebuințarea metodei dialectice de analiză a fenomenelor și proceselor.

4. Însușirea concepției materialist-dialectice și istorice despre lume și viață, cunoașterea celor mai noi cuceriri ale gîndirii umane, ale revoluției științifico-tehnice contemporane și interpretarea lor de pe poziția filosofiei materialist-dialectice, formarea unor convingeri morale superioare în acord cu valorile umanismului constituie componente de fond ale teoriei și practicii educaționale actuale. În cadrul Consfătuirii de lucru de la Mangalia, din august 1982, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, accentua asupra necesității intensificării educației materialist-științifice, umanist-revoluționare — componentă principală a frontului ideologic al partidului, care să conducă spre formarea și dezvoltarea convingerilor științifice despre materialitatea lumii înconjurătoare, a concepției materialist-dialectice și istorice, să demonstreze, cu argumente științifice, netemeinicia concepțiilor idealiste și să combată mentalitățile mistice, obscurantiste, poluările morale și politice din afara țării noastre.

În contextul procesului amplu de formare a omului de tip nou, așa cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, *„Trebuie să luăm atitudine împotriva diferitelor manifestări mistice și obscurantiste, care împiedică înțelegerea raporturilor reale dintre om și natură, a legilor care guvernează universul, a cerințelor obiective ale dezvoltării sociale și care constituie o frînă în lupta omului pentru făurirea conștientă a propriului său destin* [2].

În deceniul actual, cînd în țara noastră se afirmă tot mai puternic revoluția științifică pe toate planurile vieții sociale și se produce un proces profund de trecere la o nouă calitate în toate componentele sistemului social, dezvoltarea aptitudinilor de cunoaștere științifică la elevi, educația prin știință, pentru creativitate și inventivitate tehnică, devin deziderate fundamentale menite să exprime aportul învățămîntului la dezvoltarea intensivă și multilaterală a societății noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. *** *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura Politică, București, 1975.
2. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984, p. 59-60.
3. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, București, 1985.
4. Datculescu, P., *Educația materialist-științifică a tineretului*, Editura Politică, București, 1980.
5. *** *Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei*, București, 1984.
6. Franțev, I. P., *La izvoarele religiei și ale liberei cugetări*, Editura Politică, București, 1968.
7. Piaget, J., *Epistemologia genetică*, Editura Dacia, Cluj, 1973.
8. Popescu-Neveanu, P., *Amăgire și moralâ*, Editura Științifică, București, 1968.
9. *** *Psihologia religiei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
10. Russell, B., *De ce nu sînt creștin*, Editura Minerva, București, 1980.
11. Săhleanu, V., *De la magie la experimentul științific*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978.

(Urmare din p. 18)

o contribuție decisivă o au și trebuie s-o aibă organizațiile U.T.C. din școli precum și consiliile elevilor, utilizînd chiar pîrghiile statutare de care dispun.

— În același sens, se impune ca, prin contribuția concertată a tuturor factorilor educativi, elevii să fie ajutați să înțeleagă că între muncă și disciplină este o legătură organică și că ei pot și trebuie să contribuie prin atitudinea lor constructivă la dezvoltarea unei atmosfere elevate de învățătură și disciplină în fiecare școală.

— În sfîrșit, dar nu în ultimul rînd ca importanță, afișarea textului și explicarea argumentată a fiecărei prevederi a noului Regulament școlar — aplicat, deocamdată, experimental — prin cooperarea strînsă a colectivelor profesorale, a organizațiilor U.T.C. din școli și a consiliilor elevilor sporește șansele de optimizare a cadrului de participare a elevilor la întreaga activitate școlară, ceea ce, de altfel și tinde să înfăptuiască aplicarea acestui document.

Perfecționarea continuă a relațiilor interpersonale — mijloc important de educare ateistă a tineretului școlar

Prof. ILIE CARAMAN
Liceul Industrial de Mecanică, Făurei—Brăila

ÎN CONCEPȚIA PARTIDULUI NOSTRU, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, transformarea revoluționară a societății, care cuprinde deopotrivă atît condițiile materiale de existență, cît și viața spirituală a oamenilor, nu se poate face decît cu oameni cu un înalt spirit patriotic-revoluționar. Școlii — factor principal de cultură și civilizație — îi revine înalta misiune de a pune temelia formării și dezvoltării conștiinței revoluționare a tinerei generații, prin pregătirea științifică generală, prin fundamentarea gîndirii materialist-dialectice și istorice, prin educația patriotică și politico-ideologică.

Referindu-se la acest important obiectiv al școlii, în Cuvîntarea la primul Congres, al științei și învățămîntului, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia, din nou:

> **„Învățămîntul trebuie să asigure educarea tinerei generații în spiritul concepțiilor revoluționare, pregătirea temeinică a tineretului pentru muncă și viață, pentru a fi un participant activ la edificarea socialismului și comunismului"**[1].

Îndemnurilor și cerințelor repetate formulate de secretarul general al partidului, școala, toți slujitorii ei trebuie să le răspundem prin intensificarea activității de educație materialistă, științifică și politico-educativă, pentru înarmarea tuturor elevilor noștri cu concepția revoluționară despre lume și viață. În cadrul acesteia, materializarea convingerilor ateiste în practica activității concrete, în întreaga comportare, *formarea gîndirii și atitudinii ateiste ocupă un loc de cea mai mare importanță.*

Concepția despre lume a omului este dependentă însă nu numai de influențele educative, oricît de bine ar fi ele proiectate și organizate, ci și de *conținutul și valoarea relațiilor interumane* propriu-zise. „Iată de ce se impune, ca un imperativ metodologic actual, grija permanentă pentru modelarea tuturor relațiilor interumane pe cele mai înalte principii de etică și echitate socialistă, pe respectarea neabătută a legilor țării"[2].

Firește, eforturile desfășurate pe linia educației materialist-științifice, trebuie centrate pe om, pe subiectul concret, așa cum își desfășoară el existența în complexitatea și diversitatea relațiilor sociale actuale.

Înaltele trăsături morale, patriotice și revoluționare, concentrate în *omenie* ca sinteză a calităților umane, trebuie apreciate în primul rînd ca *dimensiuni ale codului relațional*.

„Prin natura lor, relațiile socialiste se caracterizează prin dimensiunea omeniei. Educația trebuie să contribuie tocmai în această direcție, să participe la conștientizarea subiecților în acest sens, pentru ca ei să dea viață esenței relațiilor sociale socialiste în raporturile nemijlocite. Umanizarea relațiilor sociale nu a fost rezolvată de o asemenea manieră, încît ceea ce mai este de făcut revine exclusiv în sarcina educației"[3]. Fără aportul ei, un asemenea obiectiv, care demonstrează profundul umanism al politicii partidului nostru nu poate fi îndeplinit. *Activitatea educativă trebuie să conducă la formarea convingerii că problema condiției umane nu este nerezolvabilă. Rezolvarea ei trebuie căutată însă nu în ceruri, ci pe pămînt, soluția practică a acestei rezolvări fiind munca, într-o societate bazată pe relații de etică și echitate socială.*

Efectele formative ale conținutului de idei, ce se desprind din multiplele acțiuni educative, se multiplică substanțial pe teren social omogen, cu o bogată viață socio-afectivă, lipsite de răutate, de egoism, de invidie, de formalism, bazat pe dezvoltarea sentimentului de siguranță socială, de omenie și afecțiune, în care fiecare individ să găsească plenitudinea condițiilor necesare pentru a se afirma, pentru a preveni orice fenomen de izolare, de însingurare sau marginalizare. Prozelitismul religios sectant mizează adesea pe apariția unor astfel de fenomene, cît și pe unele necazuri sau greul tăți trecătoare, căci prin cîte nu trece omul în viața lui, pentru ca „frații" și „profeții" să-i atragă apoi la practici mistice, culti-

vîndu-le astfel neîncrederea în oameni, în colectivele de muncă și sădindu-le, nu pe gratis, convingerea că aceasta a fost vrerea „Domnului", pentru fericirea vieții de apoi.

Educația este un sistem complex de relații sociale, între care în anii școlarității distingem următoarele tipuri: *educatori-elevi, părinți-copii, elevi-elevi*, dar și *educatori-părinți, educatori-educatori.*

1. Relația educator-elevi. Despre necesitatea perfecționării relației învățător, profesor-elevi, despre cooperarea care trebuie să existe între acești doi parteneri de muncă, în scopul creșterii eficienței întregului proces instructiv-educativ, s-a scris mult. S-a organizat și un simpozion național în anii '74—'75 care a atrenat, practic, toate cadrele didactice. Dar cum nu se poate spune că de atunci s-a rezolvat totul, este necesar ca această idee, relativ nouă în pedagogia contemporană, să prindă rădăcini trainice în conștiințele tuturor celor ce slujesc procesul de formare pentru muncă și viață a tinerei generații, mai ales că acestea sînt mereu altele, iar colectivele de cadre didactice se împrospătează, în mod firesc, continuu.

Viața școlilor, activitatea educatorilor și elevilor este necesar să se desfășoare sub semnul unor relații afective de mare complexitate și finețe. Lipsa afectivității produce un gol imens în procesul instructiv-educativ. *Afectivitatea este de mare însemnătate și de neînlocuit. Rolul atitudinii sentimentale ca factor de educație este hotărîtor și unanim recunoscut.* În relația profesor-elev, *încărcătura emoțională se face simțită nu numai în momentele fundamentale ale vieții de elev, ci și în mulțimea faptelor și evenimentelor ce se petrec, zi de zi, în lumea sălilor de clasă, a laboratoarelor și atelierelor.* La catedră, învățătorii și profesorii, în fața unor elevi care „călătoresc" pe marile itinerare ale cunoașterii, trebuie să fie ei, în primul rînd, oameni cu vaste cunoștințe, convingeri și conduite ateiste. *Dialogul intelectual dintre elevi și profesor ar rămîne fără ecou dacă nu ar fi dublat și de un dialog sentimental.* Puterea de înțelegere a elevilor este mai mare atunci cînd simt căldura și dragostea omului de la catedră. În memoria elevului trebuie să rămînă mereu vie imaginea învățătorului și profesorului care i-au deschis drum în viață.

De foarte mare însemnătate este și relația maistru-elev. Atelierul reprezintă principalul cadru de formare a elevilor pentru muncă, pentru producția bunurilor materiale. De aceea, climatul de muncă din atelier trebuie să insufle încredere în forțele și capacitatea fiecărui elev. Fiecare elev trebuie să găsească în munca din atelier un cadru de afirmare, maistrul fiind dator să sădească în elevii lui sentimentul utilității sociale, ambiția pentru noi succese și împliniri, izvoare nesecate de satisfacții și bucurii.

Cerințele Congresului științei și învățămîntului ridicate în fața slujitorilor școlii *nu ar putea fi îndeplinite* fără perfecționarea continuă a relațiilor dintre educatori (învățători, profesori, maiștri) și elevii lor, fără ca educatorii să coboare cît mai des acolo, între elevi, cu care să stabilească dialogul intelectual și afectiv permanent. Pentru că numai pe aceste căi pot fi integrate în conștiințele elevilor valori morale fundamentale, opuse misticismului, cum sînt: adevărul, binele, frumosul, dreptatea, inițiativa, cutezanța, responsabilitatea, fericirea adevărată, aici pe pămînt și nu „în viața ce va să vină".

2. Relația părinți-elevi. Relațiile dintre părinți și copii — multiple și complexe — constituie o parte integrantă a sistemului relațiilor sociale, reflectă schimbările petrecute în societate, dar și contribuie necontenit la perfecționarea relațiilor dintre aceștia și societate. Relațiile dintre părinți și copii sînt fenomene de interacțiune umană și se exprimă și ca raport între generații. După structura acestor relații se identifică statutul social al tinerei generații.

Familia este cadrul în care se transmit valori și norme sociale și care își pun amprenta inconfundabil asupra formației spirituale a elevului, a omului de mai tîrziu.

În educația materialist-științifică rolul familiei este important. Din păcate, familia (unele familii) rămîne și principalul canal de influențare a copiilor și tinerilor cu idei aparținînd ideologiei religioase. Așa se face că mai sînt încă elevi, în ciuda eforturilor depuse de școală, ca și de alți factori educaționali, care frecventează biserica, iau parte la diverse alte ceremoniale bisericești sau pur și simplu cred în diverse... minuni, dînd unele eșecuri sau neșanse ale vieții pe seama altor cauze, ireale, decît cele adevărate. Și asta pentru că la fragedă vîrstă copilul învață prin imitație. Ce fac părinții, unii părinți, fac și copiii.

Pentru a închide acest canal, mediul educativ familial trebuie să fie un mediu educativ-afectiv străin de practicile mistice religioase. Dacă la vîrsta „de ce-urilor" părinții vor răspunde copiilor la: „De ce plouă?", „De ce înfloresc florile?", „De ce vine noaptea?", „De ce se topește zăpada?" etc. etc, că așa vrea Dumnezeu, firește că mai tîrziu este posibil, dacă nu sigur, că aceiași copii să-și dea singuri răspunsul la unele fenomene sociale și individuale (neîmpliniri, greutăți, necazuri) că „Așa a fost să fie" „Așa mi-a fost prescris", sau chiar „Așa a vrut Dumnezeu, nu am încotro, trebuie să mă supun".

Prezența copiilor impune părinților un anumit proces de perfecționare pe multiple planuri. Părinții trebuie să-i învețe pe copii, învățînd să-i educe, educîndu-se pe ei înșiși. În această privință, mai cu seamă pentru familiile cu mai puțină experiență, publicațiile pentru părinți, ca de pildă „Almanahul părinților", pot reprezenta o adevărată școală de educație pedagogică a părinților, dar și instrumente de un real sprijin în muncă pentru învățători și profesori la lectorate și ore de dirigenție.

Ca și în marea societate însă, și în microsistemul familial, îndemnurile, cuvintele frumoase rămîn simple cuvinte, neatingîndu-și scopul dacă nu sînt însoțite de o conduită permanent ateistă, cum nu-și ating scopul nici fără un climat de afectivitate și duioșie, din care copilul să tragă cu adevărat concluzia că fericirea n-o poate găsi în altă parte decît printre ai săi, printre cei dragi, printre oameni, fericir el acare trebuie să-și aducă și el aportul gradat, învățînd, muncind, iubind oamenii".

3. Relația elevi-elevi. Într-un colectiv de elevi, ca microsistem sau subsistem social care mijlocește integrarea acestora în societate, se stabilește un complex de relații interpersonale, relații de la persoană la colectiv și invers, de la colectiv la persoană. În colectiv, elevii își coordonează reciproc intențiile și preocupările, se modelează unii pe alții. De aceea, se impune convergența tuturor influențelor și „relațiilor de conducere (formale) și afective (informale)[4]" în vederea realizării scopului pentru care colectivul a fost constituit: pregătirea tineretului școlar pentru muncă și viață, în spiritul concepției umanist-revoluționare a partidului și statului nostru despre natură și societate.

În procesul formării convingerilor ateiste la elevi, componentă esențială a educației materialist-științifice, relațiile din interiorul colectivului de elevi, cît și relațiile lui cu exteriorul, pot contribui în mod hotărîtor. Dominante sînt și aici atitudinile emoționale care favorizează angajarea plenară a fiecărui elev în procesul recepționării influenței exercitate de colectiv. Aceasta presupune încredere deplină în fiecare elev, sarcini pe măsura fiecăruia și grijă deosebită pentru ajutorarea elevilor care învață mai greu, sînt mai greu adaptabili la viață în colectiv, introvertiți etc. Am întîlnit colective de elevi preocupate și satisfăcute pentru reușitele unor elevi mai slabi, dar și colective care abia așteptau să greșească careva, ca să aibă de cine rîde. Firește, în această situație elevul se izolează, se închide în el, cu tendințe de marginalizare.

În afara învățăturii, viața colectivului trebuie să fie densă sub aspect cultural-artistic și educativ-distractiv, cu programe bogate în conținut patriotic, obiceiuri populare tradiționale, laice etc. În această direcție Festivalul național „Cîntarea României" oferă un cadru deosebit de favorabil. La o anchetă în rîndul elevilor pe teme de educație ateist-științifică, unii au răspuns că merg la biserică pentru frumusețea muzicii și ceremonialului religios, nu pentru că ar crede în Dumnezeu. Asta presupune că *întreaga activitate din afară de clasă și extrașcolară să se desfășoare sub semnul cuprinderii în masă a elevilor și la un nivel colectiv care să trezească emoții artistice puternice, de neuitat, să satisfacă gustul pentru frumos al tinerei generații.*

Complexitatea relațiilor elevi-elevi și totalitatea activităților organizate la nivelul colectivului trebuie să ducă la formarea unor convingeri trainice despre faptul că stă în puterea oamenilor, a fiecărui individ și a fiecărui colectiv să creeze frumosul, mai ales frumosul cotidian în relațiile dintre oameni. Într-un colectiv de elevi raporturile și relațiile interpersonale, care sînt guvernate de norme școlare, preocupări și interese comune, trebuie orientate și stimulate de abilitatea educatorului. Toate relațiile dintre elevi, schimbul de opinii și interacțiunile dintre ei, climatul afectiv al vieții de grup, atmosfera de cooperare sau competiție trebuie coordonate de educatori, *cu o atitudine în care se împletesc elemente ale unei conduite democratice cu competența și activitatea plină de înțelegere.*

4. Relația educatori-părinți. Colaborarea dintre acești doi factori educativi de bază, perfecționrea relațiilor dintre ei, trebuie să ducă la perfecționarea relației profesor-elev și părinte-copil, din necesitatea convergenței influențelor educative în general, deci și în ce privește formarea convingerilor ateiste la elevi. Pe această linie, *învățătorul și profesorul diriginte, mai ales, trebuie să cunoască bine mediul educativ-familial al fiecărui elev și în deplină unitate cu părinții să îndrume cu răbdare și siguranță pașii căutătorilor de idealuri.*

5. Relația educatori-educatori. Climatul de deplină colegialitate, de întrajutorare, de stimă și respect pentru munca fiecăruia, de angajare pe toate planurile, într-o deplină ordine și disciplină, un climat sănătos de muncă, intransigent, revoluționar, nu poate să nu influențeze relația fiecărui educator cu elevii săi, a fiecărui învățător și diriginte cu părinții elevilor, relațiile din interiorul colectivului de elevi, precum și relațiile acestora cu exteriorul. Cum elevii au nevoie de modele de activitate profesională și morală, aceste modele trebuie să fie, în primul rînd, colectivele lor de educatori.

În finalul celor prezentate menționăm, pe baza experienței acumulate, că *perfecționarea relațiilor interpersonale, de orice fel, din sfera activității instructiv-educative este condiționată, în principal, de următorii factori:*

a) Proiectarea, organizarea și desfășurarea întregii activități educative într-o strînsă colaborare a școlii cu toți ceilalți factori educaționali, pentru crearea unui climat de muncă, de autodepășire continuă, în spiritul chemărilor Congresului științei și învățămîntului;

b) Perfecționarea relațiilor interpersonale ține și de vocația fiecărui educator pentru munca de educație, de dragostea pentru profesia aleasă și de dragostea pentru copiii țării, problemă cu profunde semnificații patriotice încrustate în conștiințele tuturor elevilor.

În sfîrșit, neavînd pretenția că am adus lucruri cu totul deosebite în privința perfecționării relațiilor interpersonale la nivel de școală, considerăm că prezentul material își poate aduce o modestă contribuție, cel puțin asupra conștientizării tuturor factorilor educaționali de la nivelul școlilor, a fiecărui slujitor al școlii pentru perfecționarea relațiilor interumane, ca direcție metodologică de mare importanță în educația ateistă a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, 1985.

2. Aculin Cazacu, *Socialismul și religia. Necesitatea unui spirit nou, finalizator în educația materialist-științifică și umanist revoluționară* (în volumul *Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei*, București 1984).

3. Florin Georgescu, *Caracterul umanist al relațiilor interindividuale, condiție a emancipării religioase* (într-o discuție consemnată de Ioan Erhan, în „Scînteia" din 8 ianuarie 1985).

4. Ioan Nicola, *Diriginție și sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

Reactualizarea cunoștințelor matematice de bază, la început de an școlar

Prof. PETRUȚA GĂZDARU
Inspector școlar, Inspectoratul Școlar al Municipiului București
Prof. CORNELIA SEGĂRCEANU
Liceul Industrial nr. 4, București

ACUM, LA ÎNCEPUT DE AN ȘCOLAR, este necesar ca fiecare profesor, deci și cel de matematică, odată cu întocmirea planificării calendaristice, să reflecteze mai mult asupra fiecărui capitol pe care-l are de predat, să caute în materia parcursă elementele de care are nevoie pentru predarea inteligibilă a respectivului capitol, să cerceteze conținutul materiei, să caute materiale teoretice corespunzătoare, modul cum este tratat subiectul în manual și în alte publicații de specialitate, să stabilească asupra căror elemente este necesar să insiste, să caute aplicațiile cele mai potrivite care pot contribui la aprofundarea materiei respective, apoi, privind în perspectiva anilor pe care elevul îi are de parcurs în școală, să sintetizeze și să sistematizeze cunoștințele pentru sublinierea elementelor de care are nevoie în viitor.

În urma asistențelor efectuate la ore de matematică din gimnaziu și din liceu, cît și din analizarea rezultatelor obținute de elevi la diferite examene și concursuri ori în alte situații, s-a constatat, pe de o parte, preocuparea profesorilor pentru însușirea de către toți elevii a cunoștințelor matematice, iar pe de altă parte, dificultățile întîmpinate în realizarea concretă a acestui obiectiv.

De aceea ne-am propus să abordăm problema recapitulării la începutul clasei a VIII-a a unei noțiuni fundamentale în matematică, cum este aceea de *funcție*. Alegerea subiectului este motivată atît de solicitările profesorilor care trebuie să predea sau să reactualizeze această noțiune, cît și de alte considerente pe care le expunem în continuare.

Pentru că „Funcția" este un model matematic prezent în aproape toate domeniile de activitate, studiul ei reprezintă, practic, 75% din materia de liceu, ceea ce atrage după sine timpul afectat în gimnaziu fixării definiției, cazurilor particulare, familiarizării elevilor cu notații și terminologii, deprinderi de folosire a algoritmilor de calcul și raționament, cantitatea de exemple și contraexemple, eșalonarea obiectivelor pe

o perioadă mai mare de timp decît pentru alte noțiuni matematice.

Prezentăm în continuare *un plan de recapitulare*, diferit de structura capitolului „Funcții și grafice" din manualul de clasa a VII-a.

I. **Coordonate în plan:** denumirea coordonatelor; exerciții de scriere (în ambele sensuri — se dau punctele și se scriu coordonatele, se dau coordonatele și se reprezintă punctele); — mijlocul unui segment ca o aplicație a liniei mijlocii.

II. **Mulțimi și operații cu mulțimi:** — formarea mulțimilor — scrierea sintetică și analitică, reprezentarea sub formă de diagrame, pe o axă (atunci cînd este posibil), cu acolade, prin notații consacrate; — operații cu mulțimi — reuniunea, intersecția, diferența, produsul cartezian; — definiții, exemple, contraexemple; se cere elevilor să compună probleme care să folosească în rezolvare operațiile cu mulțimi (situații concrete numerice și literale).

III. **Relații:** — definiție, exemple, imagini, graficul unei relații, exemple propuse din viața de școală sau alte domenii.

IV. **Funcții:** — definiție, exemple și contraexemple, exerciții de aflare a imaginilor și invers (se dau imaginile și se cer elementele), determinarea cuplurilor unui grafic, reprezentarea funcțiilor într-un sistem de axe xOy.

V. **Funcția de gradul I:** — definiție, determinări de imagini, de elemente cînd se cunosc imaginile (care duc de fapt la rezolvarea unor ecuații de gradul I), determinări de cupluri, graficul funcției de gradul I (cu precizarea că, graficul este o dreaptă), grafice definite pe mulțimi discrete, intervale simple închise sau deschise, semidrepte închise sau deschise, reuniuni de intervale disjuncte; — exerciții de stabilire a caracterului unei relații (dacă este sau nu funcție); — determinări de funcții de gradul I definite pe R sau pe submulțimi ale lui R plecînd de la diferite elemente în care se dau două puncte prin care trece graficul, din graficul trasat se stabilește domeniul, legea de corespondență și mulțimea imaginilor; — probleme de aritmetică, geometrie, fizică, ce se pot rezolva utilizînd proprietățile funcției de gradul I.

Pentru unele puncte ale acestui plan propunem cîteva exemple și exerciții care ar putea fi utile, mai ales că evităm reluarea tipurilor existente în manual sau în culegerile de probleme.

În cele ce urmează, numerotarea exemplelor sau exercițiilor o vom face (de la 1 la n) prescurtat prin „*ex*" fie că este vorba de exercițiu sau de un exemplu pentru că natura textului în acest sens nu este esențială, specificînd de fiecare dată punctul din planul recapitulativ pentru care sînt date.

I. **Coordonate în plan**

Exemplul 1: Se dau punctele $A(2, 6)$; $B(2, -3)$; $C(-4, -3)$; $D(-4, 6)$

a) Să se reprezinte în sistemul xOy punctele date;

b) Ce figură geometrică este $ABCD$? De ce?

c) Să se scrie coordonatele punctelor de intersecție ale segmentelor AB, BC, CD, AD cu axele de coordonate;

d) Să se determine coordonatele punctului în care se intersectează diagonalele lui $ABCD$.

Exemplul 2: Să se scrie coordonatele vîrfurilor unui pătrat $ABCD$ avînd laturile egale cu două unități și paralele cu axele de coordonate, iar vîrful $A(-1, 0)$.

Cîte soluții sînt?

Exemplul 3: În figura 1 se dau punctele M, N, P, Q, R, S.

a) Să se scrie coordonatele acestor puncte;

b) Ce puteți spune despre segmentele PQ și MB? De ce?

c) Care sînt coordonatele punctului de intersecție dintre RS și axa Ox? De ce?

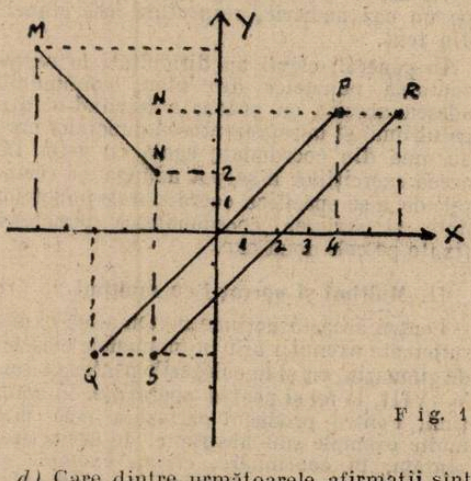


Fig. 1

d) Care dintre următoarele afirmații sînt adevărate:

$RS \parallel MN$; $RS \equiv MN$; $RS \perp MN$?

e) Să se calculeze lungimea segmentelor MN, PQ, PR, PS.

Exemplul 4: Se dau punctele $A(x_1, y_1)$ și $B(x_2, y_2)$ $AC \parallel Ox$ și $BC \parallel Oy$

a) Să se afle coordonatele punctului C.

b) E și F sînt mijloacele segmentelor BC și respectiv AC. Care sînt coordonatele lor?

c) Să se scrie lungimile segmentelor AC și BC.

d) Care sînt coordonatele punctului G mijlocul lui AB?

Exemplul 5: Se dau puctele $E(0, -5)$; $F(3, 0)$; $G(0, 3)$ și $H(-5, 0)$.

a) Puteți spune înainte de a reprezenta punctele în sistemul de axe xOy ce figură formează $EFHG$?

b) Reprezentați punctele E, F, G, H într-un sistem de axe xOy;

c) Ce coordonate vor avea mijloacele segmentelor HE și GF?

Exemplul 6: Se dau punctele $A(x_1, y_1)$; $B(x_1, y_2)$; $C(x_2, y_1)$; $D(x_2, y_2)$

Ce formă are figura $ABCD$?

Care sînt lungimile segmentelor AB, CD, AD, DB?

Exemplul 7: Se dau punctele $M(-1, 5)$ și $N(2, -3)$.

a) Reprezentați într-un sistem de axe xOy punctele M, N și $P(-1 + a, 5 + b)$, $Q(2 + a, -3 + b)$ unde a și b sînt două cantități pozitive sau negative, la alegere;

b) Ce puteți spune despre MN și PQ ? De ce?

c) Care sînt coordonatele punctului E unde $\{E\} = MQ \cap PN$?

Observație. Exerciții de tipul celor prezentate se pot formula cu mai multe trepte intermediare. Pentru o clasă de elevi cu un nivel mai scăzut ex. 4 se poate rezolva întîi pe un caz numeric, respectînd însă etapele din text.

În general, elevii au dificultăți la reprezentarea punctelor din plan, confundînd adesea abscisa cu ordonata (scriind-o întîi pe ultima) și la reprezentarea punctelor care au una din coordonate egală cu zero. De aceea exercițiilor li se pot adăuga și cerințele de a se specifica coordonatele punctelor date și scrierea coordonatelor punctelor fixate pe cele două axe.

II. Mulțimi și operații cu mulțimi

Pentru această noțiune matematică există suficiente exerciții atît în manualele claselor de gimnaziu, cît și în culegerile pentru clasele V—VIII, la fel și pentru operațiile cu mulțimi. Pentru produsul cartezian cele mai multe exemple sînt abstracte, de aceea prezentăm, în continuare, cîteva exemple și contraexemple de definire a produsului cartezian a două mulțimi, mai apropiate de înțelegerea elevilor cărora ne adresăm. Pentru început este necesar să se arate ce sînt perechile ordonate de obiecte sau cuplurile care se pot forma cu elementele a două mulțimi.

Exemplul 8: În clasa a VII-a B sînt 36 de elevi; la ora de educație fizică aceștia au fost așezați pe două rînduri pentru prezentarea raportului (efectuarea apelului). Pentru aflarea numărului de elevi este suficient ca numai elevii din primul rînd să numere de la stînga la dreapta pînă la capătul rîndului.

Dacă se notează cu $\{1, 2\}$ mulțimea rîndurilor și cu $\{1, 2, ...18\}$ mulțimea elevilor dintr-un rînd atunci elevii clasei respective sînt elementele produsului cartezian dintre cele două mulțimi: fie $R = \{1,2\}$ și $E = \{1,2 ... 18\}$, iar $M = R \times E$ fiecărui elev corespunzîndu-i un cuplu.

IV	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
III	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
II	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fig. 2

Exemplul 9: La un hotel, să zicem cu patru etaje, se află la parter un tablou cu chei pentru fiecare cameră din hotel.

În figura 2 este prezentat acest tablou. Avînd în vedere că pe fiecare etaj este același număr de camere s-ar putea scrie pe o cheie numărul etajului și camera (în această ordine), aceasta avînd un număr de la 1 la 10. Să notăm cu $R = \{1, 2, 3, 4\}$ mulțimea etajelor și cu $N = \{1, 2, ... 10\}$ mulțimea numerelor care reprezintă camerele de pe un etaj. Atunci cheile din tabloul de chei de forma din figura 3 sînt elementele produsului cartezian dintre R și N, iar numărul scris pe o cheie este materializarea unui element al produsului cartezian. Prin acest exemplu se poate arăta ușor că două cupluri cu aceleași elemente dar diferit așezate sînt diferite. Cheia (3, 1) reprezintă cheia de la camera 1 etajul al III-lea., iar cheia (1, 3) reprezintă cheia camerei 3 de la etajul I. Cheia (1, 5) este a camerei 5 de la etajul I, cheia (5, 1) neexistînd deoarece hotelul are patru etaje și nu există etaj corespunzător primului număr 5.

Exemplul 10: Dacă într-o sală de cinematograf toate rîndurile au același număr de locuri, atunci biletele necesare pentru intrarea la spectacol sînt elementele produsului cartezian $R \times L$ unde $R = \{1, 2, ...20\}$ este mulțimea rîndurilor și $L = \{1, 2, ...18\}$ este mulțimea locurilor de pe un rînd.

Evident, biletul (3, 15) și biletul (15, 3) indică locuri diferite; primul este biletul corespunzător locului 15 de pe rîndul al treilea, iar al doilea bilet corespunde locului 3, de pe rîndul al cincisprezecelea.

Exemplul 11: Fie mulțimile $A = \{0, 1, 2\}$ și $B = \{3, 4, 7, 8\}$. Să se scrie

4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10
3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10

Fig. 3

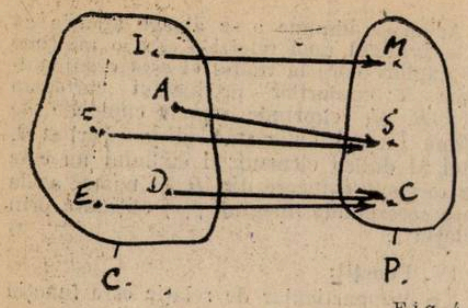


Fig. 4

toate cuplurile astfel încît primul element să aparţină mulţimii A şi al doilea element al cuplului să aparţină mulţimii B.

Se va obţine produsul cartezian $A \times B$.

Exemplul 12: Se dă mulţimea $M = \{0, 1, 2, 3\}$. Să se scrie toate cuplurile formate cu elementele mulţimii M astfel încît primul element să fie mai mic sau egal cu al doilea.

Deoarece s-a cerut ca primul element să fie mai mic sau egal cu al doilea element al cuplului, nu se vor mai obţine toate elementele cuplurilor produsului cartezian $M \times M$ deoarece cuplul (3, 2) nu se află în mulţimea cerută deşi este element al acestui produs.

Exemplul 13: Se dau $A = [-1, 2]$; $B = [1, 2]$; $C = \{1\}$ şi $D = \{2\}$.

a) Să se determine $A \times B$ folosind reprezentarea grafică;

b) Să se reprezinte într-un sistem de axe $B \times A$; ce se poate spune despre cele două mulţimi $A \times B$ şi $B \times A$?

c) Să se efectueze $A \times C$ şi $D \times B$.

Exemplul 14: Dacă $A = (1, 4]$ $B = (-2, 1)$ şi $C = [2, 3)$. Să se reprezinte $(A \cup B) \times C$.

Observaţii:

a) Produsul cartezian nu estecomutativ decît dacă cele două mulţimi sînt egale. În acest caz $M \times M$ se scrie şi M^2

b) Există produs cartezian şi pentru mai mult de două mulţimi. Astfel $A \times B \times C = \{(x, y, z) / x \in A, y \in B, z \in C\}$.

III. Relaţii

Noţiunea de relaţie este tot atît de importantă, pentru elevi, ca şi aceea de funcţie, mai ales că funcţia este un caz particular de relaţie. Considerăm că această noţiune se poate face înţeleasă mai ales prin exemple care la prima vedere par „nematematice" şi apoi, prin transpunerea acelorași exemple în forme matematice, să putem trece la exemple pentru înţelegerea definiţiilor date.

Exemplul 14: Ionel este fiul Mariei, Sanda are două fiice , Ana şi Florica, Eugen şi Dan sînt fiii lui Costin.

Ce relaţii de rudenie există în enunţul dat?

Pentru o prezentare mai clară a enunţului propunem să considerăm:

Mulţimea $C = \{I, A, F, E, D\}$ a copiilor şi mulţimea $P = \{M, S, C\}$ a părinţilor. Pentru a stabili legătura dintre elementele celor două mulţimi folosind fraza de legătură „...este fiul (fiica) lui...", frază care exprimă în ce relaţie se găsesc elementele mulţimilor pe care o putem exprima într-o schemă ca în figura 4.

Dacă vom folosi fraza de legătură „.... este părintele lui ..." atunci considerăm mulţimea de plecare P şi săgeţile care reflectă această relaţie vor porni de la elementele mulţimii P către elementele mulţimii C. În primul caz apare „tripletul" C, P şi fraza de legătură f („...este fiul sau fiica lui..."), iar în al doilea caz tripletul este P, C şi fraza de legătură P(„... este părintele lui..."), fiecare triplet fiind redat în alt mod, deci reprezintă cazuri diferite.

Exemplul 15: Fie A o mulţime de alimente existente într-un magazin şi B mulţimea preţurilor unitare corespunzătoare.

Între elementele mulţimii A şi ale mulţimii B există o relaţie „.... îi corespunde preţul..." care poate fi exprimată ca în figura 4, dar şi sub forma unui tabel vertical sau orizontal, de exemplu:

A	Orez	Zahăr	Ulei	Fidea
B	14	15	19	8

Exemplul 16: Fie mulţimea $C = \{I, N, V, S, T\}$ a copiilor care pleacă în vacanţă în oraşele Braşov, Cluj-Napoca Mangalia, Arad, Oradea care pot fi considerate elementele mulţime a $L = \{B, C, M, A, O\}$ şi relaţia p: „... pleacă în vacanţă în oraşul..."

Tripletul C, L şi p se poate exprima printr-o „schemă carteziană".

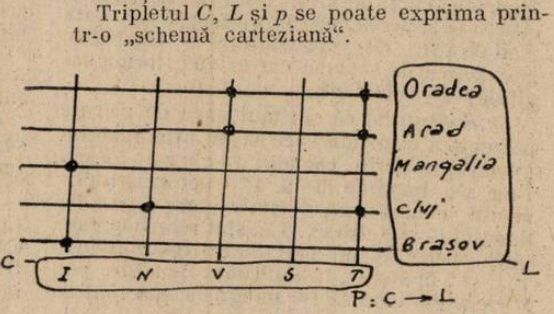


Fig. 5

Exemplul 17: Se dă o mulţime de numere $M = \{0, 1, 2\}$ şi $N = \{4, 6, 7, 8\}$ şi legea de corespondenţă f: „elementul ... din N este cu 4 unităţi mai mare decît elementul ..." din M (vezi figura 6).

Relaţia respectivă se poate exprima mai simplu: dacă x este un element oarecare din M, atunci corespundentul său, conform

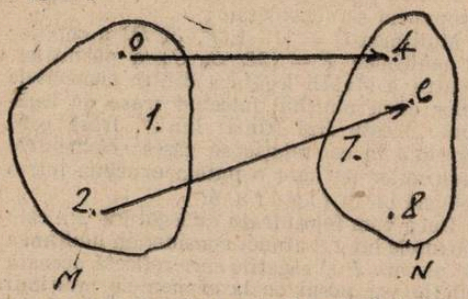


Fig. 6 Aceasta este o schemă sagitală (sagita = săgeată, în limba latină).

legii date, trebuie să fie cu 4 mai mare, adică $x + 4$, deci legea este $f(x) = x + 4$ și citim imaginea lui x prin relația f este $x + 4$.

Pentru o mai bună fixare citim: elementul 0 are ca imagine pe 4 și scriem $f(0) = 4$; elementul 2 are ca imagine pe 6 și scriem $f(2) = 6$; elementul 1 nu are imagine pentru că $1 + 4 = 5 \notin N$

Din exemplele date se deduc următoarele *definiții*:

1. Se numește relație un triplet format din mulțimea A, numită de definiție sau de plecare; mulțimea B în care sînt imaginile sau mulțimea de sosire și f o lege de corespondență, o frază de legătură.

Relația se notează $f : A \to B$ și se citește f definită pe A cu valori în B.

2. Fiind dată relația (A, B, f), dacă unui element $a \in A$ îi corespunde prin relația dată un element $b \in B$, b se numește imaginea lui a și se scrie $f(a) = b$.

Observații: Pentru toate exemplele date la „Relații" este bine să se stabilească acum tripletele care definesc relațiile respective, citirea și scrierea corectă a imaginilor, toate modalitățile de reprezentare a relațiilor sub formă de schemă cartezianâ, forma sagitală, de tabel etc.

Se evidențiază că în mulțimea de plecare pot exista elemente care să nu aibă imagini (5 nu pleacă în vacanță figura 5, sau 1 nu are imagine în ex. 17); pot exista elemente în mulțimea de sosire care să nu fie imagini (7 și 8 din ex. 17), sînt relații în care unele elemente au mai multe imagini (ex. 16); și, în sfîrșit, în mulțimea de sosire pot fi elemente care să fie imaginea mai multor elemente.

Scriind cuplurile rezultate din exprimarea relațiilor anterioare, păstrînd ordinea elementelor, ca de exemplu (Ionel, Maria); (orez, 14 lei); (Nicu, Cluj-Napoca,); (0, 4) sau $(0, f(0))$ putem trece la definirea *graficului unei relații*, care este mulțimea cuplurilor corespunzătoare unei relații (A, B, f) și care sepoate scrie simbolic astfel:

$G_f = \{(x, y) \in A \times B \mid y = f(x)\}$ unde indicele f din dreptul lui G arată numele relației.

Acum se impune a se atrage atenția că G — graficul unei relații — este o mulțime de cupluri care la rîndul ei este o submulțime a cuplurilor produsului cartezian $A \times B$. C_f cuprinde numai cuplurile de forma (x, y) cu $x \in A$ și $y = f(x) \in B$, deci al doilea element al cuplului nu este un element oarecare din B, ci numai acela care corespunde imaginii $f(x)$ obținute prin relația f.

IV. **Funcții:**

Un caz particular de relație este *funcția* și anume:

Funcția este o relație pentru care fiecare element din domeniu (mulțimea de plecare) are o singură imagine în mulțimea în care ia valori (mulțimea de sosire).

Dacă primele cunoștințe au fost bine clarificate, păstrîndu-se aceleași definiții (de relație, imagine și grafic), noțiunea abstractă de funcție va fi temeinic însușită cu cîteva exemple și contraexemple de determinare sau de evidențiere a unor proprietăți.

Exemplul 18: Fie date mulțimile $A = \{3, 4, 5, 6\}$ și $B = \{13, 14, 15, 16\}$ cu legea de corespondență „elementele mulțimii B sînt cu 10 unități mai mari decît elementele mulțimii A; să se justifice că această relație este o funcție. Să se exprime funcția, prin schemă sagitală, prin tabel și schemă cartezianâ.

Exemplul 19: Se dau 6 relații ale mulțimii A în mulțimea B (Fig. 7).

Să se transforme schemele carteziene în scheme sagitale și invers. Să arate care dintre aceste relații sînt funcții și de ce (vezi și figura7 din pagina următoare).

Exemplul 20: Dîndu-se graficul unei funcții mulțimea:

$G_f = \{(0, 1); (1, 2); (2, 3); (3, 4)\}$

să se stabilească tripletul care definește funcția.

Răspuns: $f : A \to B$ unde $A = \{0,1,2,3,\}$ $B = \{1, 2, 3, 4\}$ și $f(x) = x + 1$.

Calculați $M = A \times B$ și subliniați elementele mulțimii M care sînt și elemente ale mulțimii $G(G \subset M)$;

Într-un sistem de axe de coordonate xOy găsiți punctele corespunzătoare cuplurilor din $A \times B$;

Colorați punctele corespunzătoare mulțimii G. Ce constatați?

Exemplul 21: Se dă $A = \{1, 2, 3\}$ $f(x) = x^2 = (x \in A)$.

Știind că $f : A \to B$ definește o funcție să se determine B; să se scrie mulțimea G_f; să se reprezinte graficul funcției f într-un sistem de axe de coordonate.

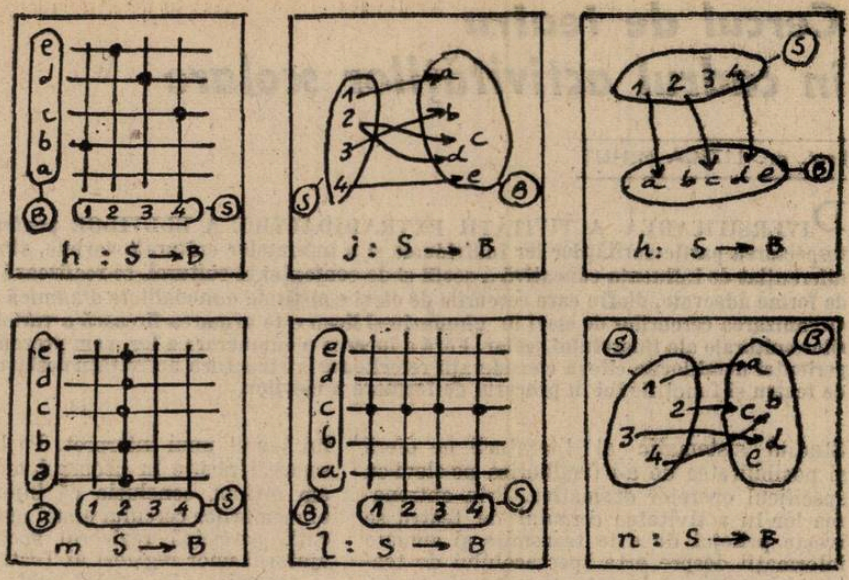


Fig. 7

Exemplul 22: Să se verifice dacă tripletul $A = \{1, 3, 5, 7\}$; $B = \{0, 4, 7, 6\}$ și $f(x) = x - 1$ determină o funcție $f: A \to B$. Dacă $A = \{1, 3, 5, 7\}$ și $B = \{0, 2, 4, 6\}$ prin relația $f(x) = x - 1$ se definește o funcție? Realizați graficul ei.

V. **Funcții de gradul I**

Se definește funcția de gradul I, domeniul de definiție, mulțimea în care ia valori și expresia funcției, explicarea scrierii $f: R \to R$ cu $f(x) = ax + b$ și se impune să se rezolve exerciții de determinare a unor puncte de pe graficul unei funcții date, de determinare a relației cînd se cunosc două puncte prin care trece graficul ei.

Se fac exerciții de reprezentare grafică a funcțiilor de gradul I definite pe intervale închise, deschise, pe semidrepte sau pe mulțimi de puncte. Este bine să se ia exemple de acest tip de grafice cînd se dă aceeași relație f pentru ca elevii să constate că punctele, segmentele sau semidreptele obținute din reprezentarea lor grafică se găsesc pe aceeași dreaptă suport care este graficul $f: R \to R$ cînd expresia funcției este aceeași. Cîteva exemple de asemenea aplicații.

Exemplul 23: Se dă funcția $f(x) = 2x - 3$ și $x \in R$. Să se scrie cele 3 elemente care definesc această funcție; reprezentați graficul $f: R \to R$, ce legătură există între graficul funcției f și $f_1: R$ [0, 00) dacă $f_1 = 2x - 3$?

Exemplul 24: Știind că $f: R \to$ definește o funcție de gradul I al cărui grafic trece prin punctele $A(-3, 1)$ și $B(2, 5)$. Să se afle care este expresia $f(x)$ a funcției date; să se afle alte 3 puncte de pe graficul aceleiași funcții; să se determine funcția al cărui grafic este format numai din cele cinci puncte (A și B date și cele 3 puncte determinate ulterior).

Exemplul 25: Dîndu-se $A = [-5, 3]$ și $B = [-26, 14]$ să se determine relația $f(x) = ax + b$ astfel încît $f: A \to B$ să fie o funcție.

Exemplul 26: Într-un sistem de axe xOy $A(-5, 4)$; $B(3, 4)$; $C(-5, -4)$ sînt trei din cele patru vîrfuri ale pătratului $ABCD$; să se afle: coordonatele punctului D; expresiile funcțiilor de forma $f: R \to R$ unde $f(x) = ax + b$ și care trec prin punctele A și B; A și C; A și D; B și C; care sînt legăturile ce există între dreptele AB, AC, AD, BC și patratul $ABCD$ dat?

Să se afle aria pătratului $ABCD$.

Considerăm că sugestiile date prin conținutul planului recapitulativ cu care am început și aplicațiile pe care le-am propus a fi realizate cu elevii clasei a VIII-a, înainte de a începe capitolul „Funcții", va duce la înțelegerea mai ușoară a acestui capitol și va servi, în același timp, la atragerea elevilor către studiul matematicii, în general.

Pentru a pregăti accesibilitatea cunoștințelor din capitolul despre funcții la clasa a IX-a, desigur că este necesar să se parcurgă și cunoștințele mai sus-menționate, la care se adaugă, însă, și ceea ce s-a învățat în clasa a VIII-a.

Într-un viitor articol ne propunem să prezentăm cîteva sugestii menite să atragă atenția asupra celor mai importante elemente din materia cuprinsă în capitolul corespunzător din clasa a VIII-a.

Cercul de teatru în cadrul activităţilor şcolare

Prof. dr. LIZICA MIHUŢ

DIVERSIFICAREA ACTIVITĂŢII EXTRADIDACTICE A ELEVILOR pentru a se realiza respectarea particularităţilor lor individuale şi a intereselor culturale variate, stimulate în mod diferenţiat de influenţa educativă a şcolii şi de contextul ei cultural, se realizează printr-o gamă de forme adecvate, dintre care cercurile de elevi constituie o modalitate dinamică şi atrăgătoare. Organizarea cercurilor de elevi în gimnaziu şi liceu este urmarea firească a varietăţii preocupărilor culturale ale tineretului şcolar. Fără a încerca o enumerare a lor, vom prezenta pe baza experienţei nemijlocite cîteva consideraţii referitoare la structura activităţii desfăşurate de cercul de teatru şi funcţiile lui în procesul de formare a elevilor.

Studiul sistematic al literaturii ne oferă şi posibilitatea de a-i familiariza pe elevi cu specificul operelor dramatice. Prin antrenarea lor în activitatea cercului de teatru se iveşte prilejul de a le transmite şi sumare informaţii despre arta spectacolului de teatru şi a participa la acţiuni culturale ce depăşesc aria vieţii şcolare. Ca şi în alte cercuri, în cel dramatic cresc posibilităţile elevilor de a se manifesta în domenii noi şi de a-şi valorifica creator aptitudinile prin acţiuni şi realizări care poartă pecetea originalităţii[1]. Pentru a organiza un cerc cu acest specific, este necesară şi cunoaşterea înclinaţiilor elevilor, a aptitudinilor pe care ei le posedă.

I. **Structura activităţii cercului.** În decursul unui an şcolar elevii din cerc desfăşoară o suită de acţiuni culturale care trebuie să fie productive sub raport educativ. Participarea elevilor la cerc se face respectînd opţiunile lor. După ce s-a constituit pe bază opţională, cercul elaborează un plan de activitate, care devine funcţional sub raport educativ dacă acţiunile prevăzute sînt subordonate obiectivelor educative urmărite. Prezentăm planul de activitate al unui cerc de teatru, insistînd asupra acţiunilor în care sînt antrenaţi elevii:

1) Constituirea cercului şi prezentarea scopului urmărit prin activitatea desfăşurată în cerc.

2) Prezentarea unor informaţii sumare despre arta spectacolului de teatru şi despre componentele sale: textul dramatic, jocul actoricesc al trupei de actori şi concepţia regizorală. Explicaţiile sînt necesare pentru a forma pe elevi nu numai ca spectatori ai unei reprezentaţii teatrale, ci şi ca interpreţi şi comentatori avizaţi ai spectacolului teatral.

3) Participarea la un spectacol de teatru şi dezbaterea lui, dacă e posibilă, cu ajutorul regizorului sau al unui interpret. Pe baza unor observaţii făcute în decursul mai multor ani, am reţinut concluzia că interesul cognitiv al membrilor cercului e mai mare cînd la discuţii participă regizorul spectacolului. Cu ajutorul unor regizori ai Teatrului din Arad — aş aminti, în primul rînd, viziunea educativă imprimată comentariilor de Dan Alexandrescu şi Iosif Maria Bâta — au fost comentate spectacolele cu piesele *Arca bunei speranţe* de I. D. Sârbu, *Ordinatorul* şi *Un fluture pe lampă* de Paul Everac, *Piticul în grădina de vară* de D. R. Popescu, *Nu sînt Turnul Eiffel* de Ecaterina Oproiu. Comentariile au avut un caracter deschis prin referiri la opera scriitorului, la cunoştinţele elevilor despre autorul piesei — D. R. Popescu, Marin Sorescu, Paul Everac ş.a., la mesajul operei dramatice şi la contextul istoric şi cultural în care a fost elaborată opera de teatru respectivă. Sub raport metodologic, perceperea spectacolului este urmată de comentarea lui pentru a se putea comunica informaţii pe care elevii trebuie să le reţină despre arta spectacolului.

4) Constituirea unei trupe actoriceşti în cadrul cercului şi punerea în scenă a unei piese de teatru. Acţiunea debutează prin alegerea unui text dramatic accesibil, care este prezentat elevilor. În raport cu posibilităţile lor se face repartizarea rolurilor. Elevii care n-au primit roluri în piesă, din considerente pedagogice vor primi alte responsabilităţi în cadrul spectacolului: sufleor, organizator de scenă, asistent de regie, organizator de sală etc. Vom proceda în aşa fel încît toţi elevii înscrişi în cerc să primească responsabilităţi. Pentru a accentua caracterul deschis al activităţii cercului, se poate apela şi la 2—3 elevi de la alte cercuri, încredinţîndu-le roluri sau responsabilităţi în spectacol.

Pe parcursul pregătirii spectacolului urmărim obiectivele educative specifice acestei activităţi. În primul rînd acordăm o deosebită atenţie cultivării exprimării elevilor prin pronunţarea corectă, clară şi expresivă a

[1] I. I. Nicola, *Pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980, p. 321.

textului, ca și prin utilizarea unei mimici adecvate. Cu acest prilej li se pot da elevilor explicații sumare despre comunicarea verbală, făcută cu ajutorul cuvîntului, și comunicarea nonverbală, realizată cu ajutorul gesturilor. Astfel, elevii vor înțelege care este rolul gesturilor făcute pe scenă. Explicațiile vor fi integrate într-o viziune estetică asupra artei spectacolului, în care actorii utilizează limbajul natural, dar „și alte sisteme de semne spre a-și transmite mesajul".

Lectura textului dramatic este productivă sub raport educativ cînd prin ea se caută sensul latent, nu cel vizibil, declarat al textului, se urmărește deci desprinderea esențelor: „literatură, poezie, tragic, romantism (și bineînțeles clasicism)"[2]. Prin relevarea semnificațiilor textului dramatic elevii sînt pregătiți nu numai pentru înțelegerea aprofundată a operei literare, ci și pentru spectacolul de teatru. Este vorba deci de o lectură în care textul dramatic este supus unei prelucrări intelectuale în vederea dezvoltării psihice a elevilor și a lărgirii orizontului lor cultural. Această activitate de aprofundare a conținutului textului dramatic, cînd ne străduim ca elevii să înțeleagă semnificațiile filosofice, morale și literare ale operei, este un act formativ pe planuri multiple: cognitiv, afectiv și volițional[3]. Spre deosebire de analiza făcută în lecțiile de literatură, cînd textul dramatic este comentat ca operă literară, în activitatea de cerc textul dramatic este analizat în perspectiva spectacolului teatral. De aceea sînt necesare explicațiile regizorale privind jocul actoricesc, modul de întreținere a dialogului, mimica și gestica actoricească și interpretarea rolurilor. Dacă, de exemplu, am pregăti cu elevii din ultimele clase de liceu un spectacol cu piesa *Comedia zorilor* de Mircea Ștefănescu, sînt necesare explicații privind jocul amuzant al actorilor prin îmbinarea comicului cu dramaticul. Explicațiile sînt solicitate și de textul secundar din structura piesei. În acest text găsim precizări privind ambianța scenică și comportamentul actorilor.

5) Spectacolul cu piesa pregătită de cercul de teatru va fi integrat într-o manifestare culturală organizată la sfîrșitul unui trimestru, al anului școlar sau cu prilejul aniversării unor evenimente istorice. Durata spectacolului teatral trebuie să fie de aproximativ 60—75 de minute. Restul timpului pînă la 90—100 de minute va fi ocupat de recitări, lucrări muzicale etc. Tinerii actori acordă importanță prezenței lor pe scenă. Unii dintre ei joacă rolul cu dăruirea specifică unor talente autentice, alții sînt stăpîniți de emoții și fac scene poznașe, fiind remarcați ulterior în lumea școlarilor cu numele personajului interpretat. Andreea Bogdan dintr-un roman al lui Francisc Munteanu a primit porecla de „Prințesă" pentru un rol interpretat poznaș într-un spectacol dat la sfîrșitul anului școlar la o școală aflată în vecinătatea școlii noastre.

Conduita elevilor și calitatea spectacolului vor fi analizate într-o ședință de cerc. Obiectivul urmărit prin analiză este dublu: dezvoltarea la participanți a conștiinței valorii muncii depuse și deschiderea unei perspective de viitor. În lumina acestor preocupări, judecățile de apreciere a activității elevilor în cerc și a rezultatelor obținute vor fi argumentate și însoțite de recomandări privind modul de acțiune în viitorul spectacol. Cu acest prilej se va stabili piesa care va fi reprezentată. Repartizarea rolurilor se va face în raport cu aptitudinile elevilor, urmărindu-se dezvoltarea înclinațiilor actoricești și regizorale manifestate de ei.

II. **Funcțiile cercului de teatru** se manifestă pe plan educativ și cultural. Aceste funcții sînt implicate de activitatea desfășurată de cerc și au ca rezultat formarea personalității elevilor. Cercul de teatru trebuie văzut ca un mijloc de educație teatrală a elevilor, deci ca o componentă a procesului educativ desfășurat de școală. Am subliniat anterior rolul cercului în cultivarea exprimării elevilor, în lărgirea orizontului cultural și inițierea lor în arta spectacolului. Cercul îndeplinește însă funcții formative în educația lor socială și în dezvoltarea creativității tinerilor. Cînd participă la un spectacol de teatru, elevii sînt puși în situația de a respecta normele unei conduite civilizate pe care trebuie s-o aibă spectatorul la teatru. Preveniți asupra acestui fapt și sub privirile conducătorului de cerc și ale părinților, care-i pot însoți, își autoreglează conduita. Este un act de autoeducație cerut de comportarea în societate într-o anumită situație culturală: prezența la un spectacol de teatru. E un exercițiu de formare a unei conduite civilizate în cadrul societății.

Activitatea desfășurată de elevi în cadrul unui cerc de teatru este o sursă de informații estetice menite să contribuie la lărgirea orizontului lor cultural. Concepte cum sînt: structură dramatică, personaj, conflict dramatic, deznodămînt, mimică, gestică, joc actoricesc, spectacol, simbol etc. pot fi exemplificate în analiza spectacolelor la care elevii au asistat. De asemenea, opere dramatice cum sînt *Înșir'te mărgărite* de V. Eftimiu, *Urme pe zăpadă* și *Simple coincidențe* de P. Everac, *Matca* de M. Sorescu, *Acești îngeri triști* de D.R. Popescu, *Citadela sfărîmată* de H. Lovi-

[2]. J. Starobinski, *Textul și interpretul*, București, Editura Univers, 1985, p. 57.

[3]. F. Buzinschi, *Acțiunea formativă a teatrului asupra personalității tînărului școlar*, în volumul „Teatrul și tineretul", Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1970, p. 186.

nescu și altele pot fi cunoscute de elevi cu prilejul vizionării spectacolelor în care au fost reprezentate.

Participarea la spectacolul de teatru este formativă și prin atmosfera din sala de spectacol, prin receptivitatea și atitudinea cu care publicul urmărește spectacolul prezentat în fața sa. Spectatorii posedă un cod de norme morale prin prisma cărora judecă atitudinile și actele personajelor. Fiecare sală de teatru „își are acustica sa morală" și — în raport cu publicul, mediul cultural local, tradițiile teatrale în care are loc un spectacol — atmosfera „își schimbă temperatura și tensiunea"[4] psihică. Această atmosferă este contagioasă și determină adeziunea tinerilor elevi la anumite valori pe care comunitatea le afirmă. Prin prisma unor criterii axiologice, spectacolul de teatru este analizat în cerc pornindu-se de la încercările de critică dramatică sau teatrală ale elevilor. Enumerăm cîteva teme care pot fi anunțate în prealabil membrilor cercului: „Jocul actoricesc și componentele lui", „Structura unui spectacol de teatru", „Semnificațiile axiologice ale spectacolului cu piesa *Ștafeta nevăzută* de P. E v e r a c" (sau alte spectacole), „Modele umane în spectacolele vizionate", „Participarea artelor la realizarea unui spectacol de teatru" și altele pot fi alese de elevi pentru un studiu aprofundat. Natural, ei vor fi îndrumați de conducătorul cercului, care, într-o ședință de lucru, va audia și aprecia lucrarea prezentată de un membru sau de o grupă de lucru.

Teatrul este o instituție culturală care contribuie la modelarea personalității elevului de gimnaziu sau de liceu. Prin participarea la spectacole, elevii sînt familiarizați cu preocupările culturale existente în mediul în care trăiesc. Cercul de teatru din școală îndeplinește rolul unui liant între teatru și școală, atrăgînd pe elevi spre teatru și stimulîndu-le curiozitatea de a viziona noi spectacole teatrale. Mult mai ușor sînt atrași elevii spre sălile de teatru atunci cînd cunosc pe unii dintre actori sau cînd reprezentațiile la care vor asista au ca protagoniști pe colegi de ai lor. Teatrul din Arad a avut ani în șir reprezentanți în lumea școlară. Aceștia se preocupau de efectuarea abonamentelor, anunțarea spectacolelor, difuzarea programelor. Prin asistența regizorală acordată de Teatrul din Arad unor cercuri de teatru din școli și prin prezența unor actori printre elevii care pregăteau spectacole se creaseră multiple relații între cele două instituții, care beneficiau, în mod specific, de cooperarea lor. Cercul de teatru intervenea în această cooperare contribuind la formarea viitorului spectator prin cultivarea receptivității elevilor și cultivarea gustului lor pentru frumos și artă.

Dezbaterile purtate în cadrul cercurilor de teatru dobîndesc o notă creatoare în două direcții fundamentale: încercări de critică teatrală și încercări în domeniul dramaturgiei originale. Mă voi referi la o experiență de stimulare a creativității elevilor în domeniul dramaturgiei: teatrul pedagogic. Inițiativa a aparținut regizorului Iosif Maria Bâta. În ce consta această modalitate de stimulare a creativității? În cadrul unei întîlniri cu elevii din cercul de teatru sau cu un detașament de pionieri, regizorul nara o întîmplare. Povestirea, în care dialogul personajelor ocupa un loc important, era întreruptă în momentul în care apăreau alternative sau semne de întrebare. Elevii participanți erau rugați să continue acțiunea cu aceleași personaje și cu altele introduse pe parcurs. Lucrările mai reușite erau prezentate în ședința următoare a cercului. Prin acest procedeu se stimula imaginația creatoare prin organizarea modului de comunicare, succesiunea dialogului personajelor și prelucrarea informațiilor despre mediul de viață și despre lume de care dispun elevii. Modul de prelucrare a acestor informații și de comunicare prin intermediul limbajului poetic e un act de creativitate[5]. Pe măsură ce participanții stăpîneau procedeul de lucru, erau stimulați să dramatizeze întîmplări cunoscute sau acțiuni imaginate de ei.

Cercul de teatru dintr-o școală apropie în mod simțitor cele două instituții, între care se stabilesc relații de cooperare pe plan educativ-cultural. Relația școală-teatru implică o continuă lărgire a orizontului cultural al elevilor pentru formarea spectatorului avizat, receptiv la valorile dramaturgiei. Comprehensiunea valorilor estetice ale unei opere dramatice și a interferențelor artelor în cadrul spectacolului scenic nu e posibilă fără continua lărgire a orizontului de cunoaștere. Activitatea desfășurată în cerc își extinde influența și asupra modalităților de petrecere a timpului liber de către elevi, le dezvoltă capacitatea de echilibrare și armonizare a solicitărilor care provin de la instituțiile culturale. De aceea, *cercul de teatru nu trebuie înțeles ca un simplu mijloc de educație teatrală. Funcțiile sale se manifestă pe planuri variate:* **educative, culturale, destindere.** *Virtuțile sale educative ne îndeamnă să pledăm pentru întărirea statutului și rolului său în procesul de educație multilaterală a tinerei generații.*

[4]. F. B a l d e n s p e r g e r, *Literatura. Creație, succes, durată*, București, Editura Univers, 1974, p. 91.

[5]. *P r o b l e m e f u n d a m e n t a l e a l e p s i h o l o g i e i*, coordonator B. Zorgo, București, Editura Academiei R.S. România, 1980, p. 294.

Asigurarea reuşitei şcolare în predarea-învăţarea limbii şi literaturii române — preocupare de bază a colectivului de catedră

Prof. LAURENŢIU ANTON
Inspector şcolar — Inspectoratul Şcolar al judeţului Olt
Prof. GHEORGHE MITRACHE
Liceul industrial Nr. 2 din Slatina

DUPĂ CUM ESTE ÎNDEOBŞTE CUNOSCUT, limba şi literatura română constituie prima disciplină a şcolilor noastre de orice grad, ca limbă oficială a statului, purtătoare a culturii şi literaturii naţionale, ca bază pentru achiziţionarea tuturor celorlalte cunoştinţe, pentru înfăptuirea educaţiei patriotice şi revoluţionare. Importanţa transmiterii corecte şi ştiinţifice, a stăpânirii ei de către tînăra generaţie şcolară şi de întregul nostru popor a fost magistral subliniată de către secretarul general al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, care, de la tribuna celui mai înalt for ştiinţific, a arătat că:

> **„O naţiune, un popor nu pot exista fără o istorie, fără o cultură şi o limbă proprie! Aceasta constituie chezăşia şi forţa fiecărui popor — şi, aşa cum am menţionat, poporul nostru însuşi a creat, de-a lungul mileniilor, limba, cultura românească! Oamenilor de ştiinţă şi de cultură le revine misiunea s-o păstreze, s-o perfecţioneze şi să asigure întotdeauna ca ea să ocupe un loc demn în rîndul limbilor şi culturii universale"[1].**

Şcoala este prima implicată în realizarea acestei nobile misiuni. Reuşita şcolară în procesul de predare-învăţare a limbii şi literaturii române devine astfel o condiţie sine qua non pentru întregul proces educaţional, întrucît pe baza ei se produce asimilarea principalelor valori de cultură generală sau tehnică ce se predau în şcoală, pe baza ei formăm elevilor noţiuni, deprinderi, sentimente şi atitudini morale.

Inspectoratul şcolar al judeţului Olt a dezbătut şi a analizat problema reuşitei şcolare la diferitele discipline de învăţămînt, implicîndu-se prin întreaga activitate depusă în rezolvarea ei favorabilă.

Reuşita şcolară a elevilor la obiectul limba şi literatura română ne-a preocupat un timp mai îndelungat şi fenomenul a fost urmărit totdeauna la clasele inspectate. Am valorificat unele metode şi procedee considerate eficiente la nivelul Liceului Industrial Nr. 2 din Slatina, unde, ca şi la alte licee industriale şi agroindustriale, am fost deseori confruntaţi de-a lungul anilor cu părerea că, dat fiind scopul şcolii de a asigura forţa de muncă necesară pe şantierele judeţului şi ţării, cunoştinţele tehnice ar fi suficiente elevilor şi, deci, studiul limbii şi literaturii române devine suplimentar şi neesenţial. Ca urmare, necesitatea reuşitei şcolare la limba şi literatura română a devenit obiectiv major pentru colectivul de catedră din liceu. Evident, reuşita şcolară e condiţionată de o multitudine de factori sociali, psihopedagogici[2] ce conduc fiecare, cu influenţa lor, la optimizarea procesului educativ. Cel care lucrează cu ei şi acţionează asupra lor este, în ultimă instanţă, profesorul, care devine însă şi beneficiarul satisfacţiilor multelor reuşite şi responsabilul fără echivoc al eventualelor eşecuri. În actuala organizare a muncii metodice în liceu, colectivul profesorilor catedrei de literatură română s-a implicat total în vederea rezolvării cu succes a acestei probleme esenţiale pentru scopul şi sarcinile şcolii. Reuşita şcolară a tuturor elevilor la obiectul limba şi literatura română a devenit obiectivul principal al catedrei, urmărit prin diferite mijloace şi procedee, asupra cărora ne propunem să insistăm în cele ce urmează:

1. În condiţiile învăţămîntului de masă, la Liceul Industrial Nr. 2 din Slatina se primesc elevi fără proba de verificare a cunoştinţelor. Ei vin de la diferite şcoli, cu precădere din mediul rural şi mulţi dintre ei prezintă carenţe în pregătirea şcolară.

[1] Nicolae Ceauşescu, *„Cuvîntare la Adunarea Solemnă a Academiei Republicii Socialiste România* din 11 iulie 1985, Editura Politică, Bucureşti, 1985.

[2] Constanţa Bărboi, Cristina Ionescu, Gheorghe Lăzărescu, Ion Negreţ, *„Metodica predării limbii şi literaturii române în liceu"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 117—132.

O primă acțiune în care este necesară implicarea colectivului de catedră este cunoașterea noilor elevi.

a) La 15 septembrie, deci după repartizarea elevilor și profesorilor pe clase, colectivul de catedră elaborează un test ce se propune spre rezolvare elevilor, simultan. Cerințele didactice ale testului sînt la limitele minime ale performanței școlare standard, necesară predării materiei în viitor. Ele cuprind întocmirea unei compuneri (caracterizare de personaj, narativă etc.), analiza gramaticală a unei propoziții (alcătuită $S + A + P + C$), enumerarea titlurilor unor cărți citite, explicarea unor cuvinte (întîlnite de elevi în manualele claselor anterioare) și o dictare. În următoarele zile aceste teste sînt interpretate temeinic și, în urma corectării lor, se întocmesc scurte informații asupra nivelului de cunoștințe al elevilor clasei respective. Concluziile desprinse stau și la baza planificărilor trimestrului I.

b) Lucrările elevilor sînt reținute și puse fiecare într-un plic de format mare, iar toate plicurile dintr-o clasă într-un bibliorаft. Pe plic se notează numele elevului, școala de la care provine și principalele carențe dezvăluite de test. Testul se păstrează, devenind „martor" pentru evoluția viitoare a elevului. În trimestrele și anii viitori toate lucrările elevilor corectate se păstrează în aceste plicuri individuale, menționîndu-se pe fața plicului, cronologic, progresele sau regresele înregistrate de elevi, evaluarea cunoștințelor realizîndu-se în sens stimulativ, pornindu-se de la „testul martor". În felul acesta „plicul individual conține dovezi clare asupra eficienței muncii desfășurate de profesorul de română și permite o evaluare justă a posibilităților și eforturilor făcute de elev, devenind un „album al notelor" și o „diagramă" a reușitei școlare.

c) Tot aceste teste, la care se adaugă lucrările următoare ale elevilor, ajută profesorul la alcătuirea grupelor de lucru în clasă, cînd se folosește predarea prin metoda muncii în grup; ele indică cu precizie necesitatea unei predări diferențiate și individualizate, desemnează pe elevii care au nevoie de meditații sau, temporar, de consultații pentru un anumit capitol și recomandă pe elevii care pot fi incluși în „lotul olimpic" al liceului sau în cercurile de istoria sau teoria literaturii.

2. După cunoașterea elevilor cu care lucrăm, următorul pas de care depinde în mod esențial reușita școlară este **„cum" ne propunem să lucrăm** cu elevii pentru ca aceștia să-și însușească un „cît" echivalent cu standardul clasei respective. În stabilirea acestor „cum" și „cît" la nivelul școlii, colectivului de catedră îi revine rolul primordial. Este vorba de a bloca cît mai mult subiectivismul unor profesori, „exigența" sau „largheța" dăunătoare și de a stabili căi și mijloace cît mai eficiente pentru obținerea reușitei școlare la nivelul cerințelor standard. Măsurile pe care le ia colectivul de catedră nu anihilează personalitatea și inițiativa profesorului. La școala la care lucrăm ele s-au elaborat pe baza unor temeinice studii teoretice și metodice efectuate de membrii catedrei de-a lungul anilor, prezentate și discutate în ședințele de catedră, în consiliile profesorale, în comisiile metodice sau în sesiuni de comunicări organizate de Inspectoratul școlar județean. Iată cîteva dintre ele:

a) În urma unei experiențe îndelungate, preocupați permanent de problema eficienței predării limbii și literaturii române, am ajuns la concluzia că factorul principal îl constituie esențializarea informației, făcută cu scopul ca elèvii, chiar și cei mai puțin dotați intelectual sau care prezintă lacune în cunoștințele anterioare, să rămînă din fiecare lecție (măcar) cu ceea ce este principal. Această cerință nu simplifică munca profesorului la catedră, ci dimpotrivă. Ea presupune o muncă permanentă și migăloasă de cunoaștere a fiecărui elev, a particularităților lui psihopedagogice. Ea presupune o stăpînire perfectă a materiei de predat și o pregătire metodică temeinică, menită să îngăduie abordarea celor mai complexe probleme într-un mod simplu (nu simplist!). Or, în general, simplitatea este apanajul măiestriei. Esențializarea predării rămîne un termen sintetic și rezolvarea lui presupune o transpunere pe planul analitic al fiecărei lecții, ceea ce presupune o regîndire concretă a manualului (dar nu ignorarea lui, manualul rămînînd instrumentul de bază în munca elevului). Esențializarea predării se reflectă concret în planificarea trimestrială la rubrica „Obiective terminale pentru capitolul..." Aceste obiective noi le formulăm concret, în funcție de acel „test martor" ce nu poate fi ignorat dacă vrem să „ne batem" cu adevărat pentru rezultate, la care se adaugă munca noastră la catedră, ce trebuie să fie foarte temeinic organizată și stăruitoare. Esențializarea procesului de predare-învățare în liceu relevă ca prim obiectiv formarea unei scrieri corecte.

b) Pornind de la analiza greșelilor de ortografie întîlnite pe parcursul mai multor ani, colectivul de catedră a elaborat o ortogramă[3], avizată favorabil de Inspectoratul școlar, tipărită și difuzată fiecărui elev. În cadrul colectivului de catedră, am hotărît ca la clasele unde deficiențele elevilor sînt numeroase să afectăm, indiferent de natura orei, cîte cinci minute pentru rezolvarea teoretică și practică a cîte unui exercițiu din ortogramă. (De ex.: scrierea

[3] Gh. Ungureanu, *„Activități diferențiate cu elevii din treapta I de liceu pentru îmbunătățirea ortografiei și exprimării în scris"*, în „Revista de pedagogie" nr. 7/1977, p. 12.

corectă a lui „sau" și „s-au"; „iau" și „i-au" etc). Problemele sînt reluate atunci cînd comentariul literar al unui text îngăduie, în timpul orelor de compunere și de cultivare a limbii, al orelor de discutare a lucrărilor scrise și de cîte ori se ivește prilejul. Am folosit pentru îndreptarea greșelilor de ortografie și discuțiile individuale cu fiecare elev, programîndu-l singur pentru o jumătate de oră și discutînd, pe baza „pliculuí martor", fiecare caz de greșeală în parte.

c) În întreg procesul educațional, dar mai ales acolo unde nivelul intelectual al elevilor ridică probleme speciale, nu poate fi ignorat principiul intuiției, chiar dacă predăm la liceu. De aceea, în cadrul colectivului de catedră, cu ajutorul conducerii școlii, am organizat patru cabinete de limba și literatura română, pe care le folosesc, după un orar prestabilit, șase profesori. Pentru dotarea acestor cabinete s-a lucrat organizat, înființîndu-se la nivelul catedrei un fond, căruia i s-a afectat o încăpere, de planșe sintetice despre principalele perioade ale literaturii române sau curentele literare; fiecăreia îi corespund alte planșe analitice despre scriitori și operele lor; altele privesc metodologia învățării, altele probleme de gramatică. Acestea sînt completate cu albume de fotografii, benzi magnetice cuprinzînd opere literare în lectura scriitorilor sau a unor mari actori, discuri etc. Prezentate în cel mai oportun moment al lecției, ele contribuie substanțial la esențializarea procesului de învățămînt și, implicit, la reușita lecției.

d) În condițiile predării la un liceu industrial, în aceste timpuri de expansiune a mijloacelor audio-vizuale, unul dintre obiectivele uneori foarte greu de îndeplinit, dar, în același timp, care face parte din obiectivele esențiale ale predării literaturii, este formarea gustului de a citi al elevilor, pregătirea lor ca viitori cititori. Este clar pentru orice slujitor al catedrei de literatură că nu este posibilă analizarea unei opere literare sau emiterea unor judecăți de valoare asupra unui scriitor, sau educația patriotică și revoluționară a elevilor fără ca aceștia să fi citit opera literară pusă în discuție.

Am luat măsura ca în fiecare cabinet să existe afișată lista cu bibliografia obligatorie și facultativă pentru fiecare clasă, iar profesorii au insistat la sfîrșitul fiecărui an școlar și la începutul și sfîrșitul fiecărui trimestru asupra bibliografiei obligatoriu de parcurs în perioada imediat următoare. În predarea diferitelor capitole au fost antrenați și notați stimulativ elevii care parcurseseră bibliografia. Am insistat ca biblioteca școlară, care e îndrumată direct de catedra de literatură, să aibă un număr cît mai mare de exemplare din operele literare indicate de bibliografie.

Trimestrial, în cadrul colectivului de catedră, am analizat, pe baza fișelor de cititor, modul cum elevii folosesc biblioteca, indicele de citire a bibliografiei recomandate la obiectul literatura română. Concluziile, cînd au fost nemulțumitoare, au condus la impulsionarea muncii profesorului la clasa respectivă. În fiecare cabinet de literatură funcționează o bibliotecă a cabinetului, conținînd principalele dicționare, istorii ale literaturii și operele literare indicate. Acestea din urmă se distribuie, pe baza unui caiet de cititori, prin rotație, fiecărui elev. În cadrul bibliotecii școlare sau al cercurilor de literatură s-au organizat diferite acțiuni de popularizare a cărților indicate de bibliografie: recenzii, prezentări de cărți, simpozioane, medalioane literare. Biblioteca dispune de un afișier care atenționează elevii asupra cărților de curînd achiziționate. În orele de literatură, la indicația colectivului de catedră, elevii au fost deprinși să utilizeze în mod frecvent fișa bibliografică, fișa de extras sau fișa de citat și, de cîte ori este posibil, dar măcar o dată pe trimestru, se organizează controlul lecturii în afara clasei.

Evaluarea curentă a rezultatelor la învățătură ale elevilor sau evaluarea formativă constituie problema cotidiană a fiecărui profesor, care-i indică în ce măsură obiectivele urmărite la lecție au fost îndeplinite. Inspectoratul școlar județean și colectivele de catedră au analizat periodic cum se reflectă procesul de evaluare în cataloage, urmărindu-se:

— notarea ritmică a elevilor, astfel ca fiecare elev să aibă cel puțin atîtea note la oral cît numărul săptămînal de ore al obiectului, iar acestea să fie urmarea unor verificări periodice, din toată materia parcursă;

— proporționalitatea notelor obținute de elevi din răspunsuri orale și din lucrări scrise; colectivele de catedră au căzut de acord ca numărul notărilor la oral să fie egal cu cel rezultat din verificarea lucrărilor scrise sau a temelor;

— în sfîrșit, s-a analizat pe clase și pe profesori situația notelor obținute de elevi la evaluările formative. În cazul în care rezultatele la învățătură ale elevilor au fost nemulțumitoare — predominînd notele mici — s-au organizat interasistențe, în urma cărora au rezultat patru situații:

a) fie că problemele din care s-a făcut evaluarea n-au fost temeinic înțelese și însușite de elevi și, deci, n-au fost tratate corespunzător de profesor;

b) fie că profesorul a manifestat o „exigență" exagerată, concretizată prin propunerea spre rezolvare elevilor a unor itemi analogi sarcinilor învățămîntului de performanță;

c) fie că normele de apreciere a rezultatelor nu au fost juste;

d) fie că au fost unele cauze care s-au remedîtat prin intervenția conducerii școlii (orar ce ducea la supraîncărcare, sau elevii au fost surprinși nepregătiți din cauza unor

alte activităţi în afara clasei sau a şcolii, rău planificate etc.).

Am constatat că, dacă evaluările formative au fost îndrumate şi controlate de colectivele de catedră, rezultatele la învăţătură ale elevilor au fost mai bune. De asemenea, în cadrul colectivelor de catedră s-a dezbătut deseori problema notării elevilor, adoptîndu-se o poziţie comună.

Dar rolul major al colectivelor de catedră se dovedeşte în evaluarea sumativă, periodică sau terminală. La liceele industriale Nr. 2, Nr. 3, Slatina, Nr. 1, Balş s-a căzut de acord ca evaluarea sumativă, în limita posibilităţilor, să se standardizeze. Colectivele de catedră au pornit de la evaluările formative pe care le-au luat ca punct de plecare în stabilirea unor itemi „standard" pentru toate clasele.

S-a hotărît ca rezultatele evaluărilor formative curente şi uneori nesemnificative să nu facă totdeauna obiectul notării în catalog. În schimb, rezultatele obţinute de elevi la evaluările sumative să fie evidenţiate totdeauna prin note.

Pentru stabilirea în mod obiectiv a itemilor standard s-au luat ca bază de plecare cerinţele programei. În primii doi ani şcolari, după declanşarea acţiunii, s-au elaborat bareme minime de cunoştinţe şi deprinderi, avîndu-se în vedere specificul liceelor industriale. Cu timpul s-a urcat stacheta cerinţelor spre nivel mediu.

O altă problemă în care rolul colectivului de catedră a fost precumpănitor a fost aceea a evaluării corecte. Colectivul de catedră de la Liceul de Construcţii din Slatina, spre exemplu, este alcătuit din profesori de diferite generaţii. De aici a apărut necesitatea de a se stabili în colectivul catedrei normele reuşitei şcolare. Aceste operaţii s-au făcut prin stabilirea de comun acord a unei liste de subiecte pentru lucrările scrise şi a baremurilor de evaluare respective. Astfel, colectivul de catedră devine un mecanism de înregistrare, analiză şi reglare în evaluarea reuşitei şcolare, contribuind esenţial la optimizarea procesului educaţional.

Rezultatele obţinute sînt mai mult decît încurajatoare. De exemplu, la examenul de bacalaureat, curs de zi, din sesiunea iunie 1986, dintr-un număr de 320 de candidaţi, la obiectul limba şi literatura română au reuşit un număr de 316 absolvenţi. Avînd în vedere faptul că atît subiectele cît şi criteriile de apreciere au fost elaborate de minister, asemenea împliniri confirmă eficienţa muncii colectivului de catedră de la acest liceu.

Metodologia analizei lecţiei de către director

IOAN CÎMPEANU
Şcoala Nr. 17 — Cluj-Napoca

EXPERIENŢA NE-A DOVEDIT că rezultatele instructiv-educative sînt condiţionate de valoarea colectivului de elevi şi cadre didactice, de calitatea muncii celor doi factori şi, nu în ultimă instanţă, de coordonarea întregii activităţi de către factorii de răspundere, în care rolul principal îl are conducerea şcolii. Activitatea acesteia, complexă şi de mare răspundere, vizează — în permanenţă — optimizarea metodelor de conducere. În măsura în care se constată soluţii noi, originale, operative, de la o etapă la alta, se poate vorbi de modernizarea metodelor, de creşterea eficienţei conducerii.

Una din căile imediate, prin care conducerea şcolii îşi exercită rolul conducător în şcoală o constituie asistenţa la lecţii. Chiar dacă sînt tendinţe la unele cadre didactice de limitare a importanţei acesteia exagerînd rolul conştiinţei în îndeplinirea datoriei, de către fiecare cadru didactic, evaluînd rezultatele unui colectiv în funcţie de calitatea lucrărilor de control, de întrecerile între unităţile şcolare, de activitatea în cercuri sau de conduita elevilor în împrejurări diferite, considerăm că, în etapa actuală, controlul îndeplinirii sarcinilor este o necesitate. Secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, spunea: „*Pentru a conduce se cer, în primul rînd, o profundă şi temeinică cunoaştere a proceselor economice şi sociale, a realităţilor în care trăim, o previziune clară a dezvoltării societăţii şi elaborarea, pe această bază, a unei linii generale juste*"[1]. Această apreciere, în consens cu realităţile societăţii noastre, îşi sporeşte valoarea, într-un sector în care „*formarea omului nou, cu o înaltă conştiinţă revoluţionară, comunistă, constituie una din îndatoririle fundamentale ale sistemului nostru de învăţămînt*"[2].

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere la deschiderea colocviului privind problemele conducerii societăţii*, Editura Politică, Bucureşti, 1972, p. 25.
[2] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul ştiinţei şi învăţămîntului*, Editura Politică, Bucureşti, 1985, p. 16.

La prima vedere, sarcina directorului de a controla și îndruma, prin asistențe la lecții, activitatea cadrelor didactice, pare o muncă de organizare, formală. În realitate, ea are largi implicații, în întreaga activitate școlară. Aceste implicații pornesc de la personalitatea directorului, sub toate aspectele: profesional, politic, etic, de tact etc. În majoritatea cazurilor, cei controlați au aceeași pregătire cu cei ce controlează. Ascendentul profesional este relativ. Autoritatea, izvorîtă numai prin dreptul conferit de „funcție", este doar aparentă și formală. De aceea, *directorul trebuie să fie, în primul rînd, apreciat în specialitatea sa, să fie un adevărat „om" în relații sociale.* În continuare, *trebuie să dovedească tact în munca cu oamenii, urmărind stimularea celor controlați.* În caz contrar, valențele activității de îndrumare se diminuează, raporturile cu subalternii se deteriorează și se creează o neplăcută stare de tensiune. Prin urmare, cu cît vom persevera în aplicarea acestor principii și vom crea un climat prielnic de muncă, în limitele exigenței îndeplinirii datoriei, cu atît vom comite mai puține greșeli în munca de conducere.

În unitatea pe care o conducem, *în funcție de scopul urmărit, asistențele le-am făcut în forme variate:* pe comisii metodice — anunțate la începutul trimestrului, la nivelul claselor paralele —, pentru a desprinde concluzii comparative, la nivelul unei singure clase, mai multe zile — pentru a fi în posesia datelor necesare în vederea discuției cu elevii, asistențe anunțate cu o zi înainte —, la o oră sau la mai multe, asistențe prin sondaj — anunțate înainte de oră și, uneori, chiar după începerea orei, în funcție de obiectivele fixate. Procedeul din urmă a fost aplicat foarte rar.

Presupunînd că toate condițiile arătate mai sus au fost îndeplinite, că asistența s-a efectuat, după un criteriu sau altul, a urmat analiza lecției.

Totdeauna ne-am propus ca acest moment să nu fie amînat. În aceeași zi sau cel mult a doua zi am găsit timp pentru a sta de vorbă cu cel controlat. *Discuția a decurs în lumina obiectivului urmărit, fără a neglija alte aspecte generale constatate.* Chiar dacă s-a „fotografiat" întreaga desfășurare a lecției, pentru a-i evalua cît mai bine rezultatele am stabilit, înaintea intrării la oră, un scop. Acesta poate fi foarte variat: pregătirea îndepărtată și apropiată a profesorului pentru lecție; stilul de muncă la cei nou-veniți; calitățile didactice ale noilor absolvenți; modalitățile de verificare a temelor de casă; valorificarea muncii independente a elevilor; criterii de apreciere și notare a cunoștințelor; sistematizarea cunoștințelor predate; modalități de întocmire a schiței pe tablă; utilizarea metodelor activ-participative pe parcursul orei; utilizarea materialului didactic; folosirea manualului — a lecturilor din lecție și a tablourilor; vocabularul și puterea de convingere; realizarea laturii educative; formarea concepției materialiste-științifice despre lume; corelarea cu alte discipline de învățămînt; asigurarea disciplinei, prin trezirea interesului pentru lecție etc.

Am căutat să asigurăm analizei un climat de calm și încredere reciprocă, prin abordarea unor probleme de interes general, introducîndu-l treptat, pe cel asistat, în conținutul de idei urmărit.

Discuțiile s-au axat pe cunoașterea mai apropiată a condițiilor de muncă, a climatului familial, pe starea sănătății, a adaptării în colectiv etc., apoi, treptat, m-am interesat ce citește, ce spectacole vizionează, ce muzee și expoziții, întreceri sportive, concerte etc. Preocupările în specialitate, în munca de cercetare, experimentarea unor metode și procedee, cît și planurile de viitor au constituit tot atîtea aspecte premergătoare analizei lecției propriu-zise. Concluziile, după aceste discuții, ne-au fost de real ajutor în stabilirea obiectivelor asistențelor viitoare, în repartizarea unor sarcini, mai precis, în cunoașterea locului pe care-l ocupă în colectivul școlii. Natural că, în analizele viitoare, multe din aceste aspecte nu le-am mai abordat, problemele fiindu-ne cunoscute.

După parcurgerea acestei etape, după cunoașterea cadrului general în care-și gîndește, desfășoară și-și proiectează activitatea, i-am oferit posibilitatea celui asistat de a-și face autoanaliza, cu sublinierea altor modalități, superioare, de realizare a unor laturi ale lecției, atunci cînd i se va oferi prilejul.

După ascultarea punctului de vedere al celui asistat, pentru unele clarificări suplimentare, i-am adresat întrebări. În acest fel, ne-am putut da seama dacă lecția a fost rezultatul unui plan bine gîndit, în prealabil, efectul improvizațiilor, sau al unei îndelungate experiențe.

În continuare, ne-am exprimat părerea asupra autoanalizei, a aportului pe care și-l aduce profesorul în colectivul unității, a modului în care își îndeplinește sarcinile extraclasă și extrașcolare, a punctualității, exprimîndu-ne mulțumirea — dacă este cazul — pentru întreaga activitate ce o desfășoară sau speranța în mai bine, dacă nu se ridică la nivelul așteptărilor. Nu neglijăm a insista asupra unor lucruri de mai mică importanță la prima vedere, dar cu largi implicații în conturarea unei aprecieri generale. Este vorba de punctualitatea cu care intră la clasă, de disciplina în care este așteptat de elevi, de curățenia sălii de clasă, de ținuta capilară și vestimentară, toate la un loc și fiecare în parte conturînd o imagine cît mai aproape de realitate asupra autorității profesorului și a prestigiului de care se bucură. N-am neglijat tonul folosit în clasă, acuratețea vocabularului, gesturile, tratamentul aplicat elevilor etc.

Am trecut la aprecierea lecției, acordîndu-i un calificativ general, în funcție de cali-

tatea acesteia. Lecția a putut fi „f. bună", „bună", „în general — bună" (dovadă că mai sînt neajunsuri), „neconvingătoare" (cu lacune), sau „necorespunzătoare". Apoi, am trecut la analiza elementelor de conținut. În acest cadru, facem aprecieri asupra planificării, respectării programei, metodei de predare, conținutului de idei etc. Subliniem, cu insistență, ceea ce ni se pare deosebit în lecție, elementul inedit care a ridicat valoarea predării-învățării. La lecții foarte reușite nu ne-am ascuns convingerea de a-i comunica celui asistat că, personal, am găsit lucruri deosebite, pe care și noi ni le vom însuși în viitor.

În fond, este vorba de o discuție sinceră între colegi și astfel de aprecieri nu pot decît să-l mobilizeze pe cel asistat. Dacă a fost vorba de o lecție „bine" pregătită, îi scoatem în evidență calitățile, dar și „alte modalități" în care s-ar fi putut concepe. Dialogul deschis presupune responsabilitate din partea directorului, implicarea în problemele de conținut, element stimulativ pentru ambele părți. Gradul de aprofundare a conținutului științific al unei lecții depinde de mai mulți factori. La specialitate sau la o materie înrudită ne permitem o dezbatere concretă. La specialități diferite ne limităm la aprecieri de ordin metodic și, numai în măsura în care avem certitudine facem referiri la alte aspecte de conținut.

Analiza se încheie, totdeauna, cu o concluzie finală, cu o sinteză a învățămintelor desprinse. Apreciem aspectele meritorii și facem recomandări concrete pentru viitor. Cel asistat trebuie să plece convins de competența cu care i-a fost analizată munca, de spiritul de obiectivitate, cît și de valoarea practică a recomandărilor făcute. El știe cum este apreciat și care sînt modalitățile de înlăturare a lipsurilor semnalate. O analiză trunchiată, făcută în treacăt, cu afirmații prea generale, lipsite de conținut, înseamnă fugă de răspundere, incompetență. O astfel de „diplomație", greșit înțeleasă, duce la delăsare și superficialitate, la o conducere formală.

Concluziile desprinse din aceste analize ajută conducerea școlii să evalueze activitatea cadrelor didactice. Ea se oglindește în calificativele anuale, în caracterizările pentru înscrieri la grade, pentru obținerea unei noi gradații de retribuție, în premiile anuale, cît și în încredințarea unor sarcini de răspundere, în colectiv, în anul școlar următor.

În finalul acestei prezentări, mai ridicăm două probleme: se recomandă controlul activității la lecții prin mijloacele tehnice moderne, printr-o simplă apăsare pe buton, fără prezența nemijlocită la ore? Este indicat ca directorul să fie asistat la lecții la cadrele pe care le controlează?

La prima întrebare, nu împărtășim opinia acelora care, prin astfel de mijloace, vor să „surprindă" părți din munca profesorului. „Lecția este un act de creație, care — pentru a izbuti — reclamă între altele și nu în ultimul rînd, asigurarea condiției ca profesorul să se „desfășoare" liber, nestingherit de teama că ar putea fi „surprins" săvîrșind o anumită greșeală"[3].

La a doua problemă, răspunsul nu poate fi altul decît dovada demonstrației exigențelor formulate de către director, prin activitatea sa practică. De ce n-ar face directorul, în calitate de profesor, lecții deschise în specialitate, oră de dirigenție, informare politică etc.? Este un drept al colegilor de a-l cunoaște și ca profesor, este o posibilitate de a demonstra că între vorbe și fapte nu există deosebire.

[3] Nicolae Andrei, Ion Dumitrescu, *Conducerea științifică a unităților școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 202.

Cultură și limbaj

(Urmare din p. 3)

de a scoate în evidență un alt moment esențial al luptei pentru limbă și cultură, prefigurînd realizarea planurilor academice de a avea cît de curînd un *Dicționar tezaur al limbii române* și o *Gramatică a Academiei*, tipărite abia în anii noștri, după lungi decenii de eforturi, încercări și controverse.

Un punct culminant al dezvoltării culturii și limbii naționale s-a conturat odată cu Marea Unire din decembrie 1918, care a deschis drumul unor împliniri majore în toate sferele vieții noastre publice. „Mărturiile literare" legate de acest moment includ în cartea de față și aspecte inedite ale relațiilor noastre cu romanitatea vestică, în special cu Franța, unde O. Goga, V. Lucaciu, Traian Vuia, Ion Ursu ș.a. *au luptat, folosind* puterea cuvîntului în argumentele istoriei, pentru realizarea aspirațiilor milenare ale poporului nostru. Textele din Goga (orator la Sorbona), din amintirile inedite ale lui Victor Eftimiu ș.a. sînt revelatoare.

Pe o treaptă superioară de afirmare se află limbajul în opera unor scriitori de seamă de care se ocupă autorul: Sadoveanu, Bacovia, Mircea Eliade (capitol omagial acum, cel dintîi într-o carte, la scurt timp după dispariția marelui savant și scriitor român). Alte ipostaze ale cultivării limbii literare apar, cu o analiză și documentare specifice erudiției autorului, în studiile consacrate artei traducerii, stilului publicistic și mai ales rafinării resurselor expresive prin arta poeților. În *paginile finale, două studii străine* despre cultura și limbajul românesc, aparținînd lui Mario Ruffini (ultima sa carte) și lui Klaus Bockmann (Leipzig) întregesc conținutul bogat, divers, totodată instructiv al acestei frumoase cărți. Se întîmplă ca cititorul să aprecieze valoarea ei în momentul cînd autorul își încheie o carieră universitară de aproape patru decenii și cînd îi urăm să publice încă multe alte cărți.

Asimilarea unor coduri ale imaginii audiovizuale de către elevi — premisă în predarea interdisciplinară a literaturii române

Prof. MIHAI NEBUNU
Liceul Industrial din Beclean

INTEGRAREA EFICIENTĂ A DOCUMENTULUI AUDIOVIZUAL, fie el artistic (expresie materială a artelor conexe: arte plastice, muzică, cinematografie, arta spectacolului etc.), fie nonartistic (imaginea-sunetul ca formă expresivă a unui conținut documentar), în contextul strategiei lecției de literatură cu specific interdisciplinar implică în mod inevitabil acțiuni simultane și succesive de inițiere a elevilor în tehnicile decodării valențelor educativ-sensibile și cognitive ale mesajului audiovizual încorporat, alături de și în completarea studiului semanticii textului literar.

Trebuind, deci, să delimităm, în preambulul studiului nostru, conținutul conceptului de „document audiovizual", arătăm că el semnifică, la modul general, în sensul opiniei ce o împărtășim, un model figurativ concret sensibil (adresabil prin simțuri), cu un statut complex, susceptibil de a declanșa o activitate a gîndirii (un mod specific de reflectare), ca urmare a potențelor sale expresive (plastice sau documentare) exercitate asupra operatorilor cunoașterii. Cînd se sprijină pe acest gen de suporturi, în condițiile unei învățări dinamice și interconexate, propunătorul evenimentului instruirii — profesorul — are posibilitatea să amplifice, în activitatea sa de la clasă, procesele intelectual-afective ale educatului, să favorizeze transferul de idei, de concepte sensibile, de stări de sentiment sau de atitudini și chiar de metode de investigație. Din acest motiv, nici nu i se poate atribui imaginii audiovizuale, cum îndeobște se crede, doar o simplă funcție de divertisment în cadrul lecției de literatură, una dintre acelea pe care rutina didactică o schematizează pînă la banalizare, „umplînd" numai și nu funcționalizînd contextul învățării.

Dacă, în general, este cunoscut faptul că mesajul audiovizual, privit în diversitatea formelor sale de manifestare, face parte din experiența sensibilă directă a copilului, ca prezență activă a epocii moderne, rămîne oarecum inacceptabilă constatarea că el este insuficint de bine valorificat de profesori în strategiile studiului de corelații interdisciplinare la lecția de literatură, în sensul cunoscutei observații a lui H. Dieuzeide — de a deschide mai ușor „universul îndepărtat al operei literare". Din împrejurarea că i se atribuie imaginii audiovizuale o funcție de releu în escaladarea conținutului textului literar, la nivelul strategiilor demersului interdisciplinar concret, nu va trebui, pe de altă parte, dedusă o neglijare deliberată sau involuntară — cum adeseori se întîmplă — a semanticii însăși a imaginii audiovizuale, chemată să intermedieze procesele cunoașterii operei literare. Așa cum preciza P. Francastel, referindu-se la înțelegerea operei plastice — și lucrul este la fel de valabil și pentru celelalte forme de expresie ale imaginii audiovizuale — „nu există nici o viziune corectă, nici o lectură corectă sau o semnificație independent de existența unui grup (cod de consemne — n.n.) capabil să interpreteze opera"[1].

Fructificînd observațiile asupra existenței proprii, consider că înainte de o optimi-

1 P. Francastel, *Figura și locul*, Editura Univers, 1971, p. 11.

zarea învățării interconexate, prin implementarea diverselor tipuri de documente audiovizuale, următoarele direcții și obiective necesită să fie implicate în procesul asimilării codurilor de bază ale imaginii audiovizuale ca premisă în abordarea interdisciplinară a studiului literaturii:

A. FORMAREA DEPRINDERII DE A INTEGRA ÎNTR-UN CONCEPT SENSIBIL SENSURILE PRIMARE DE INFORMAȚIE ALE IMAGINII AUDIOVIZUALE

În cadrul acestei prime categorii de obiective, avem în vedere codurile de bază ale imaginii audiovizuale documentar-plastice. În activitatea de implementare a documentului audiovizual am prevăzut ca exercițiile pregătitoare să țină seamă de următoarele etape:

1. **Decodarea structurii de suprafață a imaginii audiovizuale.** Aceasta înseamnă, în primul rînd, identificarea planurilor fundamentale: planul general, planul mijlociu, planul american (à mi-cuisse), planul apropiat, insertul. Planul general l-am putut identifica de exemplu cu elevii într-o imagine a cîmpiei traversate de Olt spre vărsarea în Dunăre, ilustrînd cu ajutorul ei vîrsta liniștitului amurg a celui mai mare rîu din spațiul românesc descris de Geo Bogza în *Cartea Oltului*[2]. Într-o scenă din filmul *Duios Anastasia trecea* după nuvela cu același titlu a lui D. R. Popescu, în care Anastasia înfruntă legea nedemnă pentru a afirma valoarea sentimentului omeniei și încrederea în adevărul și eternitatea tradiției, nu e greu de relevat și semnificat planul mijlociu[3], după cum, într-o altă scenă din filmul realizat după romanul *Pădurea nebună* de Z. Stancu, personajele Darie și Uruma se află într-un plan à mi-cuisse,[4] iar portretul personajului Ilie Moromete l-am putut completa cu detaliile oferite de o imagine ce îl evocă într-un plan apropiat pe țăranul Tudor Călărașu, tatăl lui Marin Preda și prototipul eroului romanului *Moromeții*. Insertul, în ipostază de cadru fix într-un montaj de animație audiovizuală, l-am putut găsi în studiul compoziției *Noi vrem pămînt* de A. Jiquidi, ca o ilustrare posibilă pentru poemul cu același titlu de G. Coșbuc.

În strînsă corelație cu identificarea planurilor, se află exercițiile de valorizare a perspectivelor: perspectiva de sus comunică o senzație de copleșire, iar cea de jos detaliază personajul sau scena. Planul înclinat— la imagine, iar unghiul — la sunet, sugerează, de obicei, o stare de dezechilibru. Un plan-detaliu de voce (un relief) se poate percepe plastic, relevîndu-se adîncimea emoției, sinceritatea sentimentului.

2. **Decodarea structurii de adîncime a imaginii audiovizuale.** Reprezintă momentul esențial al exercițiului de decodare a scriiturii imagistice. Elementele cu ajutorul cărora poate fi pus în relief sau, dimpotrivă, poate fi estompat un personaj sînt: profunzimea cîmpurilor, culoarea, lumina. Atunci cînd a trebuit să evidențiem dialogul violent dintre Costache, reprezentant al autorității și Anastasia, apărătoare a legii nescrise din amintita nuvelă a lui D.R. Popescu, am ales tocmai imaginea scenei de film, puternic luminată, brăzdată de umbre dure și adînci, în scopul de a sugera, prin forța contrastului, brutalitatea și dramatismul situației[5]. Dacă, dimpotrivă, împrejurările demersului interdisciplinar au necesitat o anume estompare a personajelor, a conflictelor dintre ele, ne-am folosit de umbrele delicate și ușor transparente, prin care am reușit să comunicăm elevilor senzația de fragilitate, neliniște și intimitate, ca în imaginea scenei de film în care apar Niculae Moromete și Nicoleta Păcesilă din romanul *Marele singuratic* de M. Preda[6].

În cadrul aceleiași etape a decodării scriiturii imagistice, mai remarcăm: așezarea în pagină a elementelor imaginii, dozajul și proporțiile dintre ele (personaje, obiecte, cadrul natural, textul scris); reperarea detaliului socio-cultural (decor, arhitectură, vestimentație); marcarea contrastelor dintre psihologia personajelor și contextul scenei.

Ca să ne referim numai la reperarea detaliului socio-cultural, am folosit, ca suport vizual, în receptarea operei beletristice, sub aspectul imaginii epocii, litografiile lui Raffet și Preziosi, reconstituind, pentru elevi, amestecul de lux și mizerie, de vestimentație orientală și influențe occidentale, întîlnit la N. Filimon, I. Ghica, C. Negruzzi, V. Alecsandri, E. Barbu.

B. FORMAREA DEPRINDERII DE A DESCIFRA CODURILE CONSTITUTIVE ALE EXPRESIEI VORBITE, DETAȘATĂ DE O CONFIGURAȚIE IMAGISTICĂ

În condițiile moderne ale mass-mediilor, limbajul a fost silit să treacă printr-un proces de sciziune a percepției lingvistice inițiale, aspectul său auditiv funcționînd și independent de un context vizual. Emisiunile radio, banda magnetică, discul n-au

2 *Universul prozei literare române după revoluția de eliberare — diapozitive sonorizate —*, Institutul de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale" — București, 1984.
3 Idem
4 Idem
5 Idem
6 Idem

mai putut, multă vreme, memora și gestica vorbitorului (cod de semne naturale cu o morfosemantică specifică), ceea ce a însemnat, în compensație, o supralicitare a altor resurse simbolice ale comunicării și o superspecializare a posibilităților de recepție și prelucrare ale organului auditiv. O atare restructurare a disponibilităților comunicării impune familiarizarea elevilor (a omului modern, în genere) cu tehnicile decodării vocii „nevăzute". Cîteva aspecte concrete ar putea viza: decodarea simbolicii spectrului de frecvențe (frecvențele joase ale vocii generează senzația de oboseală, iar irascibilitatea se exprimă prin frecvențele înalte); decodarea tonalităților limbajului vorbit (efect vizibil cînd vorbitorul trece de la o categorie de idei la alta; decodarea semnelor comutatoare de sens (*stările de spirit sau fiziologice exprimate în limbaj*). Nu pot fi ocolite nici tehnicile de identificare a modulațiilor de limbă (introducerea în rol a unui detaliu, a unui fapt secundar); de recunoaștere a armoniilor verbale (sincronizarea expresiei vorbitorului la „tonalitatea" de idei a interlocutorului); de marcare a dialogurilor și de discriminare a „tăcerii intervalelor" dintre cuvinte, care — în limbă, ca și în muzică — sînt legate, fiecare, de o semnificație paralingvală a expresiei rostite.

C. FORMAREA DEPRINDERII DE A DESCIFRA CODURILE CONSTITUTIVE IMPLICATE ÎN CONȚINUTUL ROSTIT AL TEXTULUI POETIC

Procedeele poetice care modifică și integrează sunetul în armonii verbale (ritmul, rima, aliterația) apropie poezia de muzică, alcătuind codul expresiei rostite a textului poetic. Funcția interpretului de poezie rezidă în relevarea acestor valori și intermedierea asimilării conținutului afectiv-ideatic al operei. În atingerea acestui țel, elevii sînt orientați să realizeze că versurile nu pot ființa în afara unor unități de cuvinte caracterizate de măsură, cezură, fluență ritmică. Măsura este extrem de variabilă, îndeosebi în lirica modernă. Ea grupează silabele tonice și atonice într-o multitudine de picioare metrice. Analizînd, de exemplu, poezia *Dorința* de M. Eminescu, am pus în evidență ritmul trohaic, un ritm viu, frecvent în poeziile cu desfășurare grăbită a emoției, dar și nuanțele cantabile din *Somnoroase păsărele*, știută fiind preferința poetului pentru iamb. Ritmul iambic este, în schimb grav, comunicînd sentimente adînci, tulburătoare. L-am relieiat în poeziile *Plumb* de G. Bacovia, ori *Între două nopți* de T. Arghezi. El este, în general, specific elegiei și meditației *(La steaua, De ce nu-mi vii* de M. Eminescu), dar are și vocația de a susține avîntul rostirii, înălțînd sentimentul patriotic (aspect relevat în analiza poeziei *Inscripție pe piatra de hotar* de Geo Dumitrescu). Mai rar întrebuințate sînt ritmul dactilic (un ritm arhaic) și cel anapestic (un ritm prețios). În schimb, ritmul amfibrahic este frecvent în poezia de evocare a trecutului istoric, prin specificul său narativ și forța redării atmosferei legendare (ușor de relevat, de exemplu, în analiza poeziei *Paşa Hassan* de G. Coşbuc).

Cezura are funcția de a marca ritmul, presupunînd o pauză și o accentuare vocală. Ea trebuie să sprijine și să desăvîrșească o idee, ceea ce face să nu poată fi stabilite reguli stricte cu privire la poziția ei. Decodificarea depinde, în acest caz, totdeauna de desfășurarea logică a ideii. Sînt și situații în care poeții mari reușesc efecte de-a dreptul neobișnuite prin cezură. Atunci cînd am analizat poezia argheziană, spre a consemna un singur exemplu, am relevat opoziția unor forme morfologice diferite ale aceluiași cuvînt, separate prin cezură (piscul// în pisc; ceruri// în cer — în poezia *Între două nopți).*

Fluența ritmică, element mai complex al frazării poetice, necesită o anumită poziționare a cuvintelor, o alternare specifică de accente, sprijinite nu numai de măsură, cezură, rimă, dar și de modul de alcătuire a strofelor (distih, terțină, catren) și, uneori, chiar de forma fixă a întregii poezii.

D. FORMAREA DEPRINDERII DE A INTEGRA ÎNTR-UN CONCEPT SENSIBIL CONOTAȚIILE IMAGINII PLASTICE

Prima etapă de inițiere nu poate face abstracție de regruparea unor informații, cu ajutorul cărora poate fi situată într-un context opera plastică discutată: artistul, epoca, data și împrejurările apariției, destinația operei plastice (decorație murală, pictură de șevalet ș.a.); tehnica folosită (pictură în ulei, frescă, acuarelă, litografie); locul unde se găsește. Atunci cînd ne-am propus să ilustrăm analiza capitolului „Ne-a acoperit pămîntul lui Dumnezeu...", îndeosebi în partea sa finală, în care imaginea groazei atinge punctul culminant, din romanul *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război* de Camil Petrescu, cu ajutorul tabloului *Guernica* de Pablo Picasso, am recurs la următoarele referințe ce individualizează opera: a fost inspirat de războiul civil spaniol; este expus întîia oară la Paris, în 1937; este realizat în ulei pe pînză; are dimensiunile 3,51×7,82;

A doua etapă a excursului educativ plastic se impune să depășească nivelul purei informații. Ea are ca scop disciplinarea și orientarea reacțiilor generate de impactul cu opera. Astfel, ori de cîte ori am introdus

o operă plastică într-un context de corelații interdisciplinare, am considerat indispensabilă precizarea genului operei: un portret (portretul lui Ștefan cel Mare din tabloul votiv de la Voroneț și de pe *Evangheliarul de la Humor* — pentru drama istorică *Apus de soare* de B. Ștefănescu-Delavrancea); o scenă mitică (tabloul lui Gustave Moreau, *Prometeu* — pentru poemul *Izgonirea lui Prometeu* de Al. Philippide); tabloul istoric *(Atacul de la Smîrdan* de N. Grigorescu — pentru poezia lui V. Alecsandri sau G. Coșbuc, inspirată de evenimentele Războiului de Independență) sau alegoric *(România revoluționară* de C. Rosenthal, pentru poemul *Deșteptarea României* de V. Alecsandri); un peisaj *(Doi bărbați contemplînd răsăritul lunii* de Gaspar Friederich David — pentru motivul lunii din *Scrisoarea I* de M. Eminescu); o natură moartă, un desen grafic sau abstract etc. Dacă demersul interdisciplinar are ca suport o operă aparținînd artei sculpturii, atunci relevăm formele ei de expresie; un ronde bosse *(Rugăciune* de C. Brâncuși — pentru poezia *Rugăciune* de O. Goga; un relief *(Zdrobiți orînduiala cea crudă și nedreaptă* de I. Jalea — pentru poemul *Împărat și proletar* de M. Eminescu); un altorelief *(Răscoala* de Vida Geza — pentru romanul *Răscoala* de Liviu Rebreanu); un mezzo-sau bassorelief etc.

Circumscrierea corectă a cîmpului operei plastice la nivelul acestei a doua etape, previne erorile și stimulează observația, urmînd ca, în continuare, să se identifice elementele de ansamblu ale operei plastice: în pictură (personajul, locul, acțiunea, culoarea, nuanța); în sculptură — elementele ce țin de anatomia artistică (forma, proporțiile, mișcarea).

Operaționalizarea acestor obiective nu epuizează încă excursul educativ plastic, se ajunge doar la o evasiprofesionalizare a atenției, la construirea unor dispoziții lăuntrice, grație cărora contactul elevilor cu opera plastică devine productiv, pregătind intuiția stilului, ca formă superioară de exprimare a mesajului operei plastice.

E. FORMAREA DEPRINDERILOR DE A INTEGRA ÎNTR-UN CONCEPT SENSIBIL CONOTAȚIILE IMAGINII AUDITIV-MUZICALE

Dificultățile unei asemenea acțiuni formative țin de faptul că, așa cum remarca A. Lavignac, creatorul de muzică, precum și consumatorul, lucrează cu „vidul", altfel spus — cu sonorități din care nu mai rămîne nimic. Primele concepte sensibile, care stimulează interferențele dintre muzică și literatură și care ar trebui de la început introduse, sînt omofonia și polifonia. Nu putem explica tehnica contrapunctului din romanul *Vînătoarea regală* de D.R. Popescu, fără înțelegerea scrierii contrapunctului din operele lui Bach, Haendel, Beethoven, fraza amplă, ritmică, desfășurată în perioade bogate, din *Cartea Oltului* a lui Geo Bogza, dacă nu se iau în considerație legile compoziției simfonice. Romanele lui Liviu Rebreanu sînt și ele, prin construcție, polifonice. Polifonia, care este o expresie a întrepătrunderilor melodice, a cunoscut o amploare neobișnuită mai cu seamă în muzica modernă, realizîndu-se prin numeroase și dificile complicații, astfel încît într-un cvartet sau o simfonie identificarea acestor conversații imitative interioare necesită eforturi intelectuale deosebite.

Din această cauză, este, credem noi, absolut obligatorie introducerea în plus a unor concepte de genul desenului melodic, armoniei, frazei muzicale, tonalității, modulației, devenind operaționale în contextul învățării interdisciplinare. Acestora ar trebui să li se mai adauge: tema, motivul, tabloul. La nivelul muzicii instrumentale, elevii ar trebui să intuiască și efectele de orchestrație: funcțiile instrumentelor (flautul comunică impresia de diafan, de puritate; cornul englezesc — suferința, tristețea sfîșietoare; violele — duioșia melancolică; oboiul aduce lumina; clarinetul și fagotul echilibrează sunetul, iar viorile sînt prin excelență melodice) sau coloritul sunetelor: cornul sugerează argintiul toamnelor; clarinetul este cînd sclipitor, în notele de sus, cînd întunecat; fagotul aduce mai ales cenușiul, în timp ce clopoțeii sînt cunoscuți pentru argintiul lor sclipitor, de zăpadă. Pentru că nu putem exemplifica toate aceste valori, reamintim că în ultimul act al operei *Tristan* de R. Wagner se aude cornul, ca un semn prevestitor de moarte, tot astfel cum în *Mistrețul cu colți de argint* de St. A. Doinaș auzim același sunet sfîșietor de trist al cornului — semn al triumfului artei asupra morții.

Prin aceste perspective multiple, oferite de exercițiul fecund al corelațiilor dintre arte și facilitate de o asimilare temeinică a unora dintre codurile esențiale ale imaginii audiovizuale — care, desigur, este esențial să nu umbrească individualitatea textului literar, ci să o lumineze — comunicarea subiecților cu arta și, implicit, exprimarea personalității lor devin cu mult mai profunde; abia din acest moment arta, în genere, își poate redobîndi funcția pe care a avut-o din toate timpurile — aceea de instrument pedagogic integral.

Aspectul multidisciplinar al lecțiilor de limbi moderne — mijloc de educare patriotică a elevilor

LILIANA DRAGOȘ, RUXANDRA FELEA, RODICA IANCĂU

FIECARE OBIECT DE ÎNVĂȚĂMÎNT în parte și toate împreună contribuie la îmbogățirea minții, la modelarea caracterelor și la formarea cetățenească-revoluționară a tinerei generații, dotată cu un larg orizont tehnico-științific și cultural, cu spirit de inițiativă, devotată patriei socialiste și solidară față de succesele țărilor prietene în edificarea noii societăți socialiste și comuniste, față de lupta popoarelor de pretutindeni pentru pace, libertate și progres social.
Din acest punct de vedere limba modernă ca obiect de învățămînt, prin tematica și conținutul textelor de lectură și al exercițiilor lingvistice, se intersectează cu aproape toate celelalte discipline școlare. Acest caracter pluridisciplinar deschide elevilor calea spre cunoștințe complementare de fizică, chimie, biologie, geografie, istorie, științe sociale și literatură universală, stimulează activitatea mintală și creativitatea, formează deprinderi de muncă independentă și creează posibilități sporite pentru însușirea limbii respective sub aspect comunicativ, întărind astfel motivația cognitivă.

Nu poți să povestești despre țara ta, să folosești un ghid de călătorie, să citești un ziar în limba străină, cu atît mai mult să înțelegi prezentarea ghidului într-o excursie în străinătate, fără să cunoști un vocabular minim din domeniul geografiei (fizice și economice), istoriei și culturii.

De aceea, ne vom referi la legăturile pluridisciplinare dintre limba modernă (engleză și rusă), pe de o parte, și geografia, istoria patriei și științele sociale, pe de altă parte.

Experiența de la catedră ne-a demonstrat cu prisosință că, abordînd teme ce oglindesc realitățile din patria noastră — frumusețile și bogățiile României, aspecte din trecutul glorios al poporului nostru, precum și mărețele sale înfăptuiri din anii socialismului, realizăm cele două obiective fundamentale ale muncii noastre: cultivarea la elevi a sentimentului patriotic și atingerea competenței lingvistice prevăzute de programele școlare.

Tematica și conținutul textelor de lectură, ilustrațiile și numeroasele exerciții din manuale ne oferă posibilități variate în acest scop. Cu toate acestea, nu ne putem limita doar la materialul manualelor. Oricît de bine ar fi alcătuite, ele nu pot cuprinde multilateralitatea problemelor ce-i interesează pe elevi și nu pot reflecta evenimentele curente ce au loc în țară și în lume.

În *strategia didactică utilizată* la toți anii de studiu ne-am focalizat atenția spre intensificarea a doi factori:

a) introducerea în lecție a unui material suplimentar (lingvistic și ilustrativ) cu conținut geografic, istoric și social-politic adecvat gradului de înțelegere și nivelului de cunoștințe al elevilor;

b) desfășurarea unor activități și tehnici de lucru care să permită munca diferențiată și creatoare a elevilor.

În prima etapă de studiu (clasele V și VI) elevii își îmbogățesc vocabularul activ în limba engleză sau rusă cu unități lexicale de largă circulație ca: *hartă, țară, patrie, oraș, sat, capitală, natal, românesc, socialism, președinte, partid;* nume proprii (în ortoepia și ortografia respectivă): *Republica Socialistă România, București, Marea Neagră, Carpați, Delta Dunării;* elemente de relief: *munte, cîmpie, rîu, lac, mare, litoral* ș.a. Ele sînt incluse în textele „Republica Socialistă România", „București", „Orașul meu", „Delta Dunării" ș.a., pe care le-am valorificat în conversații euristice, dialoguri situative, descrierea imaginilor, jocuri lingvistice pe teme din realitatea imediat înconjurătoare, stimulînd astfel la elevi sentimentul de dragoste față de familia lor, față de meseriile și munca părinților și a celor pe care îi apreciază, față de orașul sau satul lor natal.

În etapa a doua (clasele VII și VIII) tematica se lărgește cu incursiuni în economia României („Industrial Towns in Romania", „At the Railway Station", „Krupnye promyslennye Centry", „Strana. Ljudi, Priroda", „Lesa — bogatstvo nasej strany"),în cultura și politica partidului nostru („The Village and Folk Art Museum", „Pioneers' Visit to the Nursery School", „May Day" „Joining the Union of Comunist Youth", „Muzej iskusstv S.R.R.", „23 Avgusta", Molodjoz' — Kommunisticeskol buduscee rodiny"). Vocabularul nou este mai complex. Pe lîngă cuvinte simple *(pantă, coastă, suprafață, climă, peisaj* etc.)., cuprinde cuvinte derivate *(to develop — the development,*

the developing, to proclame — the proclamation, the proclaming; Bucharest — bucharestckij, traktor — traktornij ş.a.); substantive compuse *(hothause, traffic lights; masinostroenie* ş.a.) şi îmbinări lexico-semantice, specifice limbii respective, ca: *to go sightseeing, all over the world* sau *idjot sobranie, ucastvovat'v sobranii* ş.a.

În prezentarea, semantizarea şi activizarea unităţilor lexicale noi am folosit metode activ-participative cu procedee variate, corespunzătoare cerinţelor metodologiei contemporane: microtextul integrat în conversaţie cu suport vizual (ilustrate, diapozitive, planşe, fotografii aduse de elevi din timpul muncii patriotice sau excursii), sinonimele, antonimele, perifraza, analiza contrastivă, în unele cazuri — traducerea. O dată cu semantizarea cuvîntului, atenţia elevilor era direcţionată asupra structurii cuvintelor derivate şi compuse (sufixe, prefixe, rădăcina comună), precum şi asupra aspectului funcţional al acestuia, adică asupra posibilităţilor de asociere a cuvîntului în plan lexico-semantic şi gramatical.

Pentru concretizarea temelor parcurse şi apropierea lor de viaţa elevilor le prezentăm scurte secvenţe din presa centrală şi locală despre noile construcţii, evenimente politice şi culturale curente, despre stadiul îndeplinirii planului economic general şi judeţean. Unele date le notăm pe tablă şi propunem elevilor să introducă conţinutul celor auzite în dialogurile şi povestirile lor.

Un procedeu eficient şi larg folosit în munca noastră l-a constituit dramatizarea cu suport vizual, la care participau grupuri de elevi, pe teme ca: „Să vizităm şcoala noastră", „La magazinul universal", „Prin oraş", „La muzeu".

La lecţiile de recapitulare sau evaluare dramatizările se construiau pe un material faptic şi lingvistic mai larg şi cuprindeau un număr mai mare de elevi din clasă. Să exemplificăm printr-o lecţie de recapitulare finală la clasa a VIII-a (în engleză şi rusă) cu tema „La oficiul de turism", în care s-au folosit cunoştinţele de limbă dobîndite în lecţiile „Invitation to Beautiful Romania", „A Folk Festival", „Romania's Forests", „Industrial Towns in Romania", „The 23 rd of August"; „Strana Ljudi. Priroda." „Muzej sela i narodnogo tvorcestova", „Lesa — bogatstvo nasej stranij", „Pismo iz pionerskogo lagerja".

Lucrînd diferenţiat, grupe de elevi s-au pregătit să prezinte obiectivele importante din ţara noastră în calitate de ghizi la un birou de turism, iar elevii unui alt grup au interpretat rolul de turişti străini, interesaţi de geografia, economia, cultura românească, dornici de a afla cît mai multe lucruri interesante într-o vizită în România. Elevii care au interpretat rolul de ghid au fost îndrumaţi să se documenteze, cu sprijinul altor cadre didactice, în probleme privind flora, fauna, obiective economice, istoria patriei noastre, aspecte de civilizaţie românească, pregătind împreună cu toţi colegii un bogat şi variat material ilustrativ. Am stimulat în acest mod interesul elevilor pentru o cercetare ce corelează mai multe domenii. Bineînţeles că aspectul lingvistic a stat în atenţia atît a elevilor, cît şi a noastră. Greşelile semantice au fost corectate pe loc, iar cele gramaticale au fost notate pentru a nu întrerupe fluxul în vorbirea elevilor şi pentru a nu-i descuraja în încercarea de a se exprima liber în limba străină. Astfel, într-un climat plăcut, stimulator de vii dezbateri, elevi, au redescoperit frumuseţile ţării noastre, mai ales cei care nu au văzut locurile prezentate, au simţit satisfacţia de a înfăţişa aspecte noi şi interesante despre civilizaţia românească în limba străină într-un fel de joc, într-o întrecere de iniţiativă şi competenţă lingvistică.

Munca elevilor a fost evaluată după încheierea activităţii, iar greşelile notate au constituit obiectul unor exerciţii frontale comentate.

Am considerat că şi lecţiile de limbi moderne de la clasele liceale pot să reprezinte cadru în care elevul să fie permanent angrenat în contextul actual al societăţii noastre. Fundalul activităţilor desfăşurate, fie comentarii de texte, fie exerciţii lexico-gramaticale şi comunicative, compuneri sau traduceri, l-au constituit realităţile noastre socialiste. Orice profil ar avea liceul şi orice meserie ar îmbrăţişa viitorul absolvent, el va fi pregătit pentru a-şi putea susţine punctul de vedere şi a se documenta în primul rînd în tematica social-politică. În acest sens, acordăm o atenţie deosebită vocabularului social-politic cuprins în textele de lectură („Romania's Glorious Natural Assets", „Romania's Advance on the Socialist Road", „To be a Patriot", „Rumynija na mezdunarodnoj arene", „Portyocagi revoljucionnogo ducha" etc.) şi în exerciţiile din manuale, pe care le aplicăm în conversaţiile introductive sau prin sarcini de tipul:

— în fiecare grup de cuvinte găsiţi cuvintele cu rădăcină comună, stabiliţi cărei părţi de vorbire aparţin, traduceţi-le şi formulaţi cu ele propoziţii;

— stabiliţi sensul cuvintelor subliniate după indicii formali şi semantici, traduceţi propoziţia;

— găsiţi subiectul şi predicatul fiecărei propoziţii din frază şi determinanţii acestora;

— ascultaţi textul, notaţi termenii politici, reţineţi pronunţarea şi genul acestora (îndeosebi la limba rusă, unde se întîlnesc divergenţe de gen faţă de limba română: *partija* — fem., *obscestvo* — neutru etc.);

— ascultaţi o scurtă informare. Stabiliţi sensul cuvintelor necunoscute după context.

Avînd în vedere că numeroşi termeni politici au caracter internaţional (ca *socialism, comunism, socialist, revoluţie, ideologie, progres* ş.a.), elevii sînt tentaţi să aplice o „autohtonizare" a acestora, tendinţă ce o

combatem prin analiză contrastivă, subliniind morfemele specifice fiecărei limbi, pronunțarea și ortografia respectivă.

Asemenea exerciții îi conduc pe elevi la formarea priceperilor de a traduce un text din limba străină în limba română cu scop de documentare, dar și invers, din limba română în limba străină. Acest din urmă tip de traducere o abordăm în momentele finale din lecție ca etapă creativă de aplicare a cunoștințelor însușite. Dat fiind că manualele pentru ultimele clase de liceu conțin mai mult texte științifice și literare, am utilizat mult texte suplimentare — fragmente din documentele de partid și articole din „Scînteia tineretului" sau revista „Lumea".

Aspectul pluridisciplinar în contextul predării limbilor moderne a devenit o necesitate evidentă pentru integrarea acestei discipline școlare în munca conjugată a întregului colectiv profesoral în procesul de educare și formare a cadrelor.

Abordînd subiecte despre realitățile românești într-o altă limbă, readucem în conștiința elevilor sensurile esențiale cu valoare patriotică ale noțiunilor cunoscute lor, trezind sau potențînd sentimentul de dragoste față de pămîntul strămoșesc, de mîndrie pentru realizările poporului român, de recunoștință față de partid, și le dezvoltăm încrederea în forțele proprii în ceea ce privește exprimarea în limba străină, fapt de importanță psihologică ca stimulent motivațional.

Materialul suplimentar — extrase din articole de ziar, fragmente din documentele de partid, imaginile, planșele etc. — furnizează elevilor informații concrete și servește ca punct de plecare în conversație și povestire despre munca părinților, despre dezvoltarea orașului natal, despre economia țării etc.

Folosirea metodelor activ-participante, direcționate spre introducerea organică a cunoștințelor teoretice în practica vorbirii, concentrează atenția elevilor asupra structurilor lexico-gramaticale ce se cer maximal activizate și le dezvoltă capacități creatoare.

Exercițiile de traducere reprezintă un mijloc eficient de formare la elevi a deprinderilor de trecere rapidă de la o limbă la alta, asigură o cunoaștere mai profundă a limbii materne. Responsabilitatea profesorului de limbi moderne crește în acest context. El este dator să apeleze la toate cunoștințele și priceperile pentru a-i înarma pe tineri nu numai cu noțiuni și informații, ci și cu sentimente și convingeri necesare integrării lor în contemporaneitate.

BIBLIOGRAFIE

Bădulescu—Chiriță Sanda, *Textul social-politic în educația comunistă a elevilor*, „Limbile moderne în școală", 1977.

Bejan Nicolae, *Engleza pentru scopuri specifice — registru important al limbii*, „Limbile moderne în școală", 1978.

Dignoire Claude, *Dificultăți privind traducerea textelor politice*, „Limbile moderne în școală", 1981, vol. II.

Ion Angela, Măgureanu Anca, Nasta Dan Ion, *Rolul formativ al limbilor moderne în învățămînt*, „Limbile moderne în școală", 1979.

Stoian Stanciu, *Pedagogia și cercetările interdisciplinare*, în vol. „Cercetările multidisciplinare și interdisciplinare...", Editura Academiei R.S.R., București, 1972, p. 423.

De la citire la vorbire în învățămîntul limbilor moderne

O LUCRARE plină de sugestii utile pentru învățămînt este interesantul studiu al Marianei Löschmann intitulat foarte simplu și nepretențios: *De la citire la vorbire**. Autoarea pornește de la premisa că informațiile receptate prin citire pot fi utilizate atît pentru folosul propriu, cît și pentru transmiterea pe cale orală, aceasta fiind o practică a comunicării. Apare astfel ca cinstă de a-i face capabili pe cei ce învață o limbă modernă de a învinge dificultatea trecerii de la *receptarea* lingvistică la *producția* lingvistică în limba respectivă. Fixarea scrisă a informațiilor receptate prin citire poate servi drept activitate de mijlocire între citire și vorbire. Utilizată metodic, fixarea în scris a rezultatelor lecturării stimulează procesul de înțelegere, iar acest „fixat" sprijină generarea exprimării orale.

Comparîndu-se textul de bază scris și textul-scop vorbit și analizîndu-se activitățile lingvistice, în studiu se evidențiază căile necesare pentru formarea deprinderilor de exprimare orală a conținutului unor texte scrise prin filiera unui „fixat". Dezvoltarea deprinderilor de citire în scopul transmiterii orale de informații este un proces complicat, trecerea de la citire la vorbire nefiind numai o tranziție de la o activitate receptivă la una productivă, ci și un schimb de utilizare a limbii: în loc de limba scrisă apare cea vorbită, fiecare avînd caracteristici deosebite.

Studiul cuprinde cinci capitole: „Relațiile dintre citire și vorbire"; „De la textul de bază la textul-scop", „Dezvoltarea citirii în legătură cu fixarea", „Dezvoltarea vorbirii pe baza fixatelor", „Sarcinile în cadrul activităților complexe de vorbire".

În primul capitol ne este înfățișată citirea și vorbirea în cadrul comunicării în limba modernă și în învățămîntul limbilor moderne, reținîndu-se faptul că receptarea este conexată cu procese de comprimare, pe cînd producția lingvistică este aproape totdeauna legată de procese de expandare, de extindere, iar fixarea în scris este o activitate de mijlocire între citire și vorbire. Schematic, lucrurile se prezintă astfel: autor→text de bază scris→cititor→fixat scris→vorbitor (= cititor)→text→scop vorbit→auditor.

*Marianne Löschmann, *Vom Lesen zum Sprechen*, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1985 (în colecția „Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer" editată de Institutul Herder.

(Continuare pe coperta a 3-a)

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

Modalități de stimulare a capacităților aplicative în studiul pedagogiei, în învățămîntul superior

Lector univ. MARICICA CHIȘU
Lector univ. EUGENIA JIȘA

EXIGENȚELE SOCIAL-POLITICE sub semnul noii calități ce caracterizează societatea noastră în toate domeniile centrează preocupările spre dezvoltarea capacităților de creație științifică, tehnică, artistică, productivă etc. ale tineretului, determinînd în acest context intensificarea eforturilor pentru modernizarea învățămîntului superior.
Majoritatea cercetărilor circumscrise problematicii învățămîntului superior sînt orientate în special spre integrarea didacticii universitare în fluxul general al înnoirilor aduse astăzi învățămîntului. Cei mai mulți autori sînt preocupați de găsirea soluțiilor prin care să se realizeze un obiectiv formativ ignorat sau subapreciat pînă nu demult: situarea în mai mare măsură a studentului în poziția de subiect al acțiunii educaționale [7].

Pe fondul acestor tendințe generale, se conturează în literatura de specialitate interesul deosebit pentru *pregătirea* studenților care și-au ales meseria de dascăl, *încă din amfiteatrele facultăților*, în vederea *integrării* lor optime, eficiente și rapide *în activitatea practică* de conducere a procesului de predare-învățare-educare a tineretului școlar. Această preocupare a dobîndit temeiuri raționale imperative în cadrul politicii școlare a R.S. România, *în contextul transformărilor revoluționare conturate de Congresul al XIII-lea al P.C.R.* Aceste documente, prin orientările fundamentale pe care le conțin, determină modificări semnificative nu numai în conținutul, ci și în metodologia activității de pregătire a viitorilor educatori, atît deci sub aspect teoretic, cît și sub aspect metodologic, practic-aplicativ.

Conceptul de cadru didactic specialist și educator, comunist-patriot și revoluționar înflăcărat, fundamentat teoretic în documentele P.C.R., reflectă *unitatea* indestructibilă care există între componentele politice, științifice și etico-profesionale ale personalității profesorului din școala românească, între care *dezvoltarea capacităților aplicative și creative* dobîndește o amplă și nouă semnificație în contextul principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. În lumina acestei aprecieri, conștientizarea necesității perfecționării și autoperfecționării capacităților aplicative în ansamblul pregătirii profesionale constituie expresia maturității în gîndirea politică și a responsabilității socio-profesionale a cadrului didactic.

În *pedagogia contemporană*, mai mult ca oricînd, se impune *deplasarea accentului de la aspectul descriptiv-declarativ la cel practic-aplicativ al acestei științe*. În consens cu tendințele generale noi din didactica învățămîntului superior, *predarea pedagogiei* nu mai poate fi limitată la studierea teoriei, descrierea comportamentelor umane și a metodelor de influențare a acestora, ci, depășind acest cadru, trebuie *să producă noi comportamente, noi capacități, exersîndu-le* în activități specifice: cursuri, seminarii, practica pedagogică (aceasta din urmă constituind domeniul predilect cu caracter formativ polivalent). De aceea, în scopul formării gîndirii pedagogice la nivelul științelor contemporane despre om, este necesar ca studenții — viitorii educatori și profesie — să fie familiarizați cu esența transformatoare, cu rolul constructiv al pedagogiei ca știință, pregătindu-se în acest fel pentru a dobîndi convingeri pedagogice ferme și competențele necesare practicii educative.

Ca urmare, deplasarea accentului de la studierea și asimilarea elementelor de teorie privind procesul educațional la *formarea capacităților aplicative încă în faza de pregătire ce precede practica pedagogică efectivă în școală se conturează ca o tendință esențială în predarea pedagogiei în etapa actuală de dezvoltare a învățămîntului românesc.*

În scopul realizării acestui obiectiv, în ultimii ani, în predarea cursului, în desfășurarea seminariilor de pedagogie, precum și în îndrumarea practicii pedagogice observative a studenților de la diverse facultăți și secții (Chimie-Fizică de 3 ani, Geografie, Institutul Politehnic etc.), am inițiat un *sistem metodologic experimental* în care *accentul* a fost pus pe *angajarea efectivă* a studenților în *exerciții de aplicare și interpretare* a elementelor de teorie pedagogică. Am pornit de la *ipoteza că abordarea unui stil de muncă participativ nu numai în seminarii, dar și la cursurile de pedagogie, se va răsfrînge pozitiv asupra formării capacităților aplicative și creative ale studenților — viitori educatori, urgentînd integrarea acestora în exigențele activității practice didactico-educative în școala de masă.*

Sistemul metodologic inițiat a constat dintr-un *complex de metode și procedee* de solicitare curentă progresivă a cursanților într-o suită de acțiuni concepute ca părți integrante ale procesului însuși de elaborare și afirmare a competențelor profesionale, psiho-socio-morale și comportamentale, în consens cu idealul educației comuniste. Ne-am atașat prin acest mod de lucru ideii exprimate în literatura de specialitate că: „O autentică formare a tinerilor pentru a răspunde exigențelor sociale în continuă schimbare și amplificare nu se poate realiza decît prin crearea unui mediu bogat în acțiuni, care să prilejuiască elevilor (sau studenților — n.n) învățare *prin* și pentru activitate" [13, p. 155].

Am considerat, de asemenea, că realizarea unui învățămînt formativ modern pretinde *reconsiderarea nu numai a tehnicilor de predare, ci și a formelor de examinare* și mai ales *încorporarea intimă a celor din urmă procesului de dobîndire a cunoașterii* [6], ca un permanent exercițiu de cultivare a capacităților implicate.

O altă călăuză în elaborarea sistemului metodologic experimentat a fost ideea accentuată frecvent în literatura de specialitate din ultimii ani [9, 10, 12, 13, 3, 8, 4 etc.] *privind relația directă dintre metodele de predare, mijloacele de evaluare a performanțelor și formularea obiectivelor, ca o direcție orientativă valabilă și în didactica învățămîntului superior.* În această întreită relație, punctul de plecare și de raportare a performanțelor constituindu-l *formularea obiectivelor procesului educației*, am acordat o atenție deosebită precizării obiectivelor pentru fiecare temă din programa de învățămînt [6].

Se poate deduce că este vorba, în fond, de reconsiderarea stilului de muncă al profesorului cu studenții în ansamblu, de *abordarea activității didactice într-o optică sistemică.*

Ca urmare, subordonate unor obiective formulate potrivit exigențelor științifice [9, 13 etc.], am inclus în sistemul metodologic utilizat variate forme de muncă independentă, individuală sau pe grupe de studenți; analiza și interpretarea diferitelor materiale tematice, demonstrative etc.; dialogul didactic; rezolvarea de situații problematice; observarea curentă a activității și atitudinii studenților conform unor criterii precise, inspirate din esența principiilor participării active, integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, tratării diferențiate etc.

Probele aplicative experimentale au fost utilizate la cursuri, în seminarii sau chiar la examene, în variante multiple, în raport cu numărul de ore acordat prin planul de învățămînt (pentru curs, pentru curs și seminar), în raport cu statutul cursului (obligatoriu sau facultativ) sau în raport cu forma de verificare prevăzută în planul de învățămînt (examen, verificare pe parcurs etc.). Ele au îndeplinit funcții diverse.

O primă categorie au constituit-o *probele aplicative utilizate la începutul studierii unei teme din programă*, avînd menirea de a *declanșa interesul studenților pentru problema studiată*, de a asigura corelarea noii teme cu cele tratate anterior ori cu experiența didactică a studenților, de a prilejui descoperirea unor adevăruri cu conținut pedagogic. Ilustrăm această categorie printr-un exemplu utilizat la capitolul „Metodologia activității didactice" și care a precedat comunicarea informațiilor despre metoda problematizării:

„Aveți în față două probleme de *fizică:* citiți-le atent și arătați în scris prin ce se deosebesc:

a) Ce lucru mecanic trebuie efectuat pentru a ridica un corp de masă m = 40 la o înălțime h = 10, 0 m cu accelerația a = 2,20 m/s²?*

b) Din Cluj-Napoca pornesc în 4 direcții diferite 4 autoturisme; fiecare autoturism se mișcă uniform, efectuînd 50 km pe oră; deși toate autoturismele merg cu aceeași viteză, dintr-un anumit punct de vedere viteza lor nu este identică. De ce?**

Tot așa, apreciați prin ce se deosebesc următoarele două probleme de *geografie:*

a) Calculați ce greutate atmosferică suportă o masă cu o suprafață de 1 m² la o presiune atmosferică normală.

b) Pe suprafața de 1 m² (adică 10 000 cm²) a unei mese, aerul apasă cu circa 10 000 de kg. Puteți explica de ce totuși aceasta nu este strivită?"***

Obiectivul urmărit prin aceste exerciții a fost acela ca *studenții să descopere* că problemele notate cu *b)* sînt mai mult decît simple exerciții de aplicare a unor formule, că ele implică rezolvarea unei situații conflictuale, deci o mai profundă angajare a

---

* Hristev, A. și colab., *Probleme de fizică pentru clasele IX—X*, E.D.P., București, 1983, p. 35.

** Bălibanu F., E., Man, St., *Elemente de metodica predării fizicii*, Universitatea din Cluj-Napoca, (litograf.), 1977, p. 54.

*** Teodorescu, G., Ionescu, N., *Geografie*, Manual pentru clasa a V-a, E.D.P., București, 1981, p. 40.

gîndirii subiectului rezolvitor. Faptul că ei înșiși, înainte de a-și îndrepta atenția spre sarcina primită (de a stabili deosebirile dintre probleme), sînt preocupați de găsirea soluțiilor la problemele din a doua categorie, îi pregătește pentru înțelegerea esenței problematizării ca tehnică didactică de descoperire a adevărurilor științifice printr-o mobilizare intensă a forțelor de cunoaștere ale subiectului.

O altă categorie de probe au constituit-o cele *utilizate pe parcursul studierii unei teme*, urmărind prin ele orientarea atenției studenților spre esențial, spre reținerea unui detaliu semnificativ sau spre aplicarea imediată a noilor informații în rezolvarea diferitelor situații educative. Ilustrăm această categorie printr-un exemplu utilizat la același capitol, dar în contextul analizei metodelor de expunere (povestirea):

„Valoarea formativă a metodei povestirii este dependentă de respectarea anumitor norme (cerințe). În fragmentul următor este ilustrată una din aceste cerințe esențiale; identificați-o și apoi consemnați-o în caietele dv. de notițe, alături de celelalte norme semnalate prin prelegere:

«Fără îndoială că le făcea mare plăcere copiilor să asculte basme, dar și mai mare plăcere simțeam eu, cel ce povesteam. Lasă că era o liniște desăvîrșită, de parcă n-ar fi fost nimeni în clasă, dar chipurile lor în timpul povestirii mă umpleau de încîntare. Dacă eu mă încruntam la vreo replică a Zmeului-Zmeilor, se încruntau și ei după mine; dacă eu zîmbeam, cînd Făt-Frumos, biruitor, îi grăia, plin de fericire, Ilenei-Cosînzenei, zîmbeau și ei; dacă rîdeam eu, cînd rosteam vreun răspuns șugubăț de-al lui Păcală, ei izbucneau în hohote de veselie; iar dacă, la vreo replică duioasă, mi se umezeau ochii, și ai lor erau scăldați în lacrimi în aceeași clipă binecuvîntată; iar cînd sfîrșeam basmul, se auzea în clasă un oftat discret de ușurare și bucurie că, în sfîrșit, eroul lor drag izbîndise!» (Grigore Băjenaru, *Bună dimineața, băieți!*, București, 1972, p. 29 — 30)".

Obiectivul operațional urmărit prin această probă a fost ca toți studenții să identifice în fragmentul analizat participarea afectivă a educatorului (prin ton, mimică, gesturi etc.), ca o condiție esențială pentru asigurarea valorii formative a metodei povestirii.

În sfîrșit, o *a treia categorie de exerciții* au fost cele *utilizate la finele tratării unei teme din programă*, urmărind prin ele formarea capacității de a opera cu cunoștințele în situații noi și consolidarea unor abilități dobîndite prin activitatea anterioară. Spre exemplu, în studierea temei „Proiectarea activității didactice", s-a propus studenților să efectueze următoarea activitate aplicativă:

„Elaborați o scurtă probă de evaluare formativă alcătuită din cîțiva itemi prin care să fie verificate obiectivele operaționale ale unei lecții de specialitate aleasă de dv. din manualul școlar; stabiliți în prealabil obiectivele operaționale ale lecției pentru care ați optat. Orientați-vă în rezolvarea acestei sarcini după modelul următor:

Lecția de chimie cu subiectul: STABILIREA FORMULELOR CHIMICE PE BAZA VALENȚEI — Clasa a VII-a*.

Obiective operaționale: La sfîrșitul lecției, cel puțin 90% dintre elevi vor putea:

O_1 — să stabilească formulele chimice ale substanțelor aplicînd cele două metode învățate;

O_2 — să verifice corectitudinea formulei stabilite pe baza egalității produsului dintre indice și valența elementelor componente;

O_3 — să descopere denumirea corectă a substanței respectînd numărul de atomi ai moleculei;

O_4 — să stabilească formula chimică pentru diferite substanțe denumite de profesor.

Proba de evaluare

1) Stabiliți formulele chimice ale substanțelor urmînd etapele de lucru ale celor două metode învățate, pe baza valenței elementelor date: K și S; Mg. și N;

2) Verificați corectitudinea formulelor stabilite la punctul 1, pe baza egalității produsului dintre indice și valența elementelor componente;

3) Denumiți substanțele chimice următoare avînd în vedere numărul de atomi ai moleculei: P_2O_5; $BaBr_2$; N_2O_2; SO_2; K_2O; Al_2S_3.

4) Stabiliți formula chimică a următoarelor substanțe pe baza denumirii date: dioxid de azot; diclorură de bariu; oxid de magneziu".

Utilizarea la seminarii, dar mai ales în cadrul cursurilor, a exercițiilor aplicative a impus autorelor învingerea unor dificultăți legate fie de concepereа și multiplicarea resurselor materiale ca obiect al muncii independente a studenților, fie de distribuirea judicioasă a timpului (îndeosebi în cazul cursurilor facultative, care nu sînt însoțite de seminarii). Dar, cea mai mare dificultate am identificat-o în atitudinea inițială a studenților, caracterizată prin pasivitate și conformism intelectual, dependență de text, prin așa-numitul fenomen al „tăcerii în masă", descris și de alți autori [4]. Mai ales în școală, dar și în facultate, tinerii au fost învățați să răspundă sau să reflecteze numai la întrebările și problemele puse de profesor sau de cei mai mari decît ei, arată pe bună dreptate Mihaela Rocco.

* Exemplu elaborat cu sprijinul prof. Secherneș A., Școala generală Nr. 22, Cluj-Napoca.

Pe o perioadă destul de lungă și cu efecte decisive și regretabile în planul formării personalității, îndrăzneala de a se adresa întrebări este sancționată negativ, în timp ce comoditatea de a asculta este apreciată pozitiv, ca manifestare a atitudinii disciplinate. În plus, factori de ordin psihologic, cum ar fi teama de ridicol, determină pe unii tineri să fie rezervați în exprimarea opiniilor. La aceasta se adaugă insuficienta pregătire a elevilor în liceu pentru a participa la dezbateri. Atitudinea de rezistență a studenților la încercarea cadrului didactic de a dialoga cu ei am întîlnit-o în primele ore de curs la toate grupele cu care am lucrat, indiferent de anul de studiu sau de secție. Insuficienta pregătire pentru adoptarea unei atitudini active, dar și optica deformată privind comunicarea la activitățile didactice, mai ales discreditarea probelor de verificare — gen extemporal —, pentru care aveau aversiune, generează și ea, prin transfer, rezistența inițială a studenților față de sarcinile de muncă independentă.

Rezerva inițială a studenților față de stilul de muncă participativ, care îi solicită mai mult în timpul cursului, dispare odată cu conștientizarea primelor succese dobîndite de ei în aplicarea teoriei. O probă convingătoare în acest sens am identificat-o cu prilejul predării metodei dialogului didactic. În acest context, studenții din anul al III-lea de la Institutul Politehnic au fost solicitați să formuleze în scris cîteva întrebări recapitulative pe marginea ultimului curs audiat la o materie de specialitate, respectiv la disciplina „Organe de mașini" și care, din întîmplare, avea ca subiect „Penele ca organe de mașini". Studenții au formulat următoarele întrebări: „*Ce* sînt penele?"; „De *cîte* feluri sînt?"; „*Care* sînt principalele tipuri de pene și îmbinări de pene longitudinale?" etc. Fără a face aprecieri asupra calității întrebărilor formulate de ei, s-a trecut la prezentarea exigențelor normative pedagogice în formularea întrebărilor, așa cum apar ele în literatura de specialitate, insistînd asupra cercetărilor care semnalează ca o deficiență că în activitatea didactică predomină întrebările care încep cu „*Ce?*", „*Care?*", „*Cît?*", deci întrebări care se adresează memoriei elevului, în detrimentul celor care solicită gîndirea acestuia și încep cu „*De ce?*". Amuzați de capcana care li s-a întins, studenții au acceptat bucuros recomandarea de a reformula întrebările prin prisma noilor informații primite. Iată cîteva din întrebările reformulate de aceiași studenți pentru aceeași lecție: „*Prin ce se deosebesc* penele cu strîngere de penele disc?";" *De ce* penele disc se comportă mai bine la solicitări decît penele paralele?"; „*De ce* la montarea unui butuc pe arbore se folosesc pene longitudinale"; „*Comparați* montarea unei pene longitudinale cu montarea unei pene transversale" etc.

Rezultatele obținute în cazul acestui exercițiu, corelate cu rezultatele asemănătoare obținute în alte situații, în alte grupe de studenți, de la alte facultăți, confirmă faptul că asupra formației intelectuale a studenților își pune amprenta uneori un anumit mod defectuos de solicitare a elevilor în școală, diminuîndu-le autonomia în gîndire și atitudine-comportare.

În **concluzie**, organizarea activității în cadrul cursurilor și seminariilor de pedagogie prin metode și mijloace de stimulare, de angajare a studenților în acțiuni de descoperire sau de aplicare a informațiilor pedagogice a contribuit la formarea abilităților implicate în viitoarea activitate pe care o va presta fie profesorul, fie coordonatorul unui colectiv de muncă. De asemenea, acest mod de lucru a asigurat feed-back-ul permanent în relația profesor-student, evaluarea obiectivă a performanțelor și ierarhizarea corectă a valorilor. Rezultatele obținute de studenți la examene în rezolvarea rapidă și corectă a sarcinilor practice primite au confirmat, de asemenea, valoarea stilului de lucru adoptat în cursul anului universitar.

Stilul de muncă inițiat la cursuri și seminarii a fost prelungit în practica pedagogică a studenților. În cadrul perioadei de practică observativ-formativă, avînd colaboratori același lot de studenți la care în anul precedent am condus cursul de pedagogie, am avut prilejul să utilizăm noi variante ale exercițiilor aplicative, de data aceasta beneficiind și de avantajul ambianței mediului școlar în analiza și aplicarea pe concret a materialului informativ. Am putut constata cu acest prilej că stilul de lucru abordat la cursuri și seminarii s-a repercutat pozitiv asupra atitudinii studenților în analiza lecțiilor demonstrative asistate, dar mai ales în pregătirea și susținerea lecțiilor de probă, moment în care ei au făcut dovada stăpînirii unei concepții pedagogice proprii, originale, creative, izvorîtă din teoria și practica activității universitare. S-a diminuat astfel tendința copierii mecanice de către studentul practicant a stilului de predare al unuia sau altuia dintre profesorii îndrumători de practică.

S-a putut constata, de asemenea, modul în care stilul de muncă adoptat se transferă asupra colaborării studenților practicanți cu clasa de elevi în timpul lecțiilor de probă, precum și asupra conceperii și realizării acestor lecții. Astfel, în toate lecțiile am constatat străduința studenților de a organiza lecții într-o concepție modernă, în care să domine participarea elevilor prin acțiuni, înfăptuiri, experiențe ori întrebări care solicită gîndirea, prin situații problematice,

(Continuare în p. 56).

Inspecția școlară la timpul viitor

Interlocutor: Conf. univ. dr. IOAN JINGA

Gradul de modernizare și automatizare, la scara întregii economii naționale, ca urmare a implicațiilor noii revoluții tehnico-științifice în toate domeniile, cu repercusiuni directe și în domeniul pregătirii și perfecționării forței de muncă, „laboratorul" de bază fiind școala, impune cu necesitate și schimbarea opticii privind structura, organizarea și desfășurarea muncii de îndrumare și control, în toate compartimentele procesului instructiv-educativ, conferindu-i o mai mare operativitate și eficiență în creșterea calității actului de predare-învățare.
Cum? Prin ce modalități? Ce calități trebuie să întrunească cel chemat să îndrume învățămîntul mîine? Care ar trebui să fie „arhitectura" inspecției școlare în viitor? Cu asemenea puncte de reper din registrul tematic pe care-l vom urmări în abordarea acestei teme ne-am adresat tovarășului conf. univ. dr. Ioan Jinga — inspector școlar general la Inspectoratul Școlar al municipiului București, în dorința ca acest dialog să constituie un punct de plecare pentru deschiderea unei dezbateri pe această temă, în coloanele revistei, invitînd să participe, cu opinii, sugestii, propuneri, pe toți cei prin a căror experiență în activitatea de îndrumare și control pot contribui la „plasarea" acesteia pe orbita viitorului, cu toate mutațiile pe care le implică.

Înainte de a da curs dialogului nostru, considerăm necesar și instructiv de a face un scurt „popas" în biografia omului de școală și conducătorului Ioan Jinga — a cărui „ucenicie" în toate „eșaloanele" procesului de învățămînt — purtînd însemnele: setea de viu, de concret, de autentic, edifică și convinge în demersul nostru.

Născut în municipiul Buzău, județul Buzău, la data de 7 februarie 1935, a absolvit Facultatea de Matematică și Fizică din cadrul Universității din București în anul 1958, iar în 1967 Școala superioară de partid „Ștefan Gheorghiu"; în 1975 devine doctor în pedagogie.

După absolvirea facultății, funcționează ca profesor de matematică în orașul Buzău — mai întîi la Școala medie nr. 3, apoi la Liceul „B.P. Hașdeu". Din decembrie 1960 pînă în anul 1963, îndeplinește funcția de șef al Secției învățămînt și cultură a raionului Buzău. În anul 1963 este numit șeful Secției de învățămînt a regiunii Ploiești, funcție pe care o deține pînă în anul 1966. Concomitent, desfășoară și activitate didactică la Liceul de Matematică și Fizică nr. 2 din municipiul Ploiești. Din 1966 pînă în 1968 este șeful Secției învățămînt, știință și cultură în cadrul Comitetului Regional Ploiești al P.C.R., apoi, în continuare, pînă în 1971, secretar al Comitetului județean Prahova al P.C.R., cu probleme de propagandă, învățămînt și cultură. Între 1971 și 1977 funcționează ca vicepreședinte al Consiliului Culturii și Educației Socialiste; iar între 1977 și 1979, în calitate de conferențiar și șef al colectivului pentru perfecționarea cadrelor de conducere în cadrul Institutului Central de Perfecționare a Personalului Didactic. După ce deține timp de cîteva luni funcția de șef al Serviciului perfecționării pregătirii cadrelor din Ministerul Educației și Învățămîntului, este numit inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al municipiului București, funcție pe care o îndeplinește și în prezent.

Este autorul mai multor cărți („Cultura de masă", 1975; „Educația permanentă", 1979; „Educația ca investiție în om", 1981; coautor al manualului de pedagogie pentru liceele pedagogice, 1982; „Inspecția școlară", 1983), studii, articole și comunicări (circa 200) care abordează o problematică vastă din domeniul științelor educației, al conducerii unităților de învățămînt și cultural-educative. Este prezent, de asemenea, la emisiunile de radio și televiziune dedicate educației și învățămîntului, la cursurile de perfecționare a personalului didactic, iar din 1979 predă — în calitate de conferențiar titular în cadrul Catedrei de pedagogie și psihologie de la Universitatea din București — un curs de pedagogie, studenților din anii trei ai Facultății de Matematică.

REDACȚIA: Stimate tovarășe inspector general Ioan Jinga — am dori să începem dialogul nostru cu schițarea unui „portret" posibil al inspecției școlare, pe fondul mutațiilor care au loc, rezultat al impactului științei cu învățămîntul și producția. Ce configurație îi dați? Ce calități îi adăugați?

IOAN JINGA: Inspecția școlară — ca element complex și dinamic al conducerii învățămîntului, avînd drept obiective principale controlul, îndrumarea, evaluarea și optimizarea activității instructiv-educative, este supusă și ea unor mutații structurale și calitative, mutații impuse de cele care apar în însuși procesul de învățămînt, ca urmare a impactului cu datele noi ale științei și ale cunoașterii umane, cu cerințele noilor tehnologii și ale dezvoltării economico-sociale în ansamblul ei, cunoscut fiind faptul că școala de toate gradele pregătește forța de muncă și specialiștii în raport de cerințele vieții, ale practicii social-politice.

Pentru a-și atinge scopul — și, în ultimă instanță, pentru a se justifica — *inspecția școlară e datoare, în primul rînd, să cunoască aceste achiziții noi ale științei și să urmărească în ce măsură se reflectă operativ în lecții, și în alte activități instructiv-educative, chiar dacă programele școlare nu le-au asimilat integral*, schimbarea lor făcîndu-se mai lent decît ritmul de apariție și aplicare a unor descoperiri științifice. Realizarea acestui obiectiv presupune însă un contact permanent al inspectorilor școlari de specialitate și al profesorilor metodiști cu publicațiile de profil, cu institutele de cercetări, existența unui sistem de informare a personalului didactic de predare (dar și de conducere) cu noutățile științifice și cu aspectele de ordin metodic, al implementării lor în practica școlară curentă. Printre modalitățile posibile am menționa: instituirea unor rubrici permanente — care s-ar putea numi „știința la zi" — în cadrul tuturor publicațiilor destinate personalului didactic; informarea responsabililor cercurilor pedagogice și ai comisiilor metodice cu aceste noutăți de către cercetători, cadre universitare, inspectori școlari, urmînd ca ei să asigure informarea celorlalți profesori și învățători și să dezbată problemele de metodică, în funcție de specificul obiectului de învățămînt și al anului de studiu, folosirea cadrului oferit de cursurile de perfecționare, de vizitele în institutele de cercetări, ca și de cursurile organizate de societățile științifice în timpul vacanțelor. Asemenea preocupări există în prezent, dar se simte nevoia unificării și coordonării lor, în așa fel încît să beneficieze prompt de informația științifică la zi masa cadrelor didactice, nu doar o parte a ei, de regulă cei interesați.

Inspecția școlară ne apare — în noile condiții — și ca un promotor al perfecționărilor tehnologice în domeniul instruirii practice a elevilor.

Se știe că *forța de muncă trebuie pregătită în funcție de cerințele tehnologiilor de fabricație și îngintea punerii în funcțiune a obiectivelor de investiții.*

Datorită schimbărilor rapide care se produc în lumea muncii și a profesiilor, sînt situații cînd lipsa de prevedere a școlii poate avea consecințe nedorite pentru tineri, care la absolvire află că urmează să se recalifice sau să învețe la locul de muncă alte tehnologii decît cele învățate în școală.

Riscul acesta a fost mult diminuat în ultima vreme datorită măsurii de a se *deplasa pregătirea tehnologică a elevilor din sălile de clasă în secții și ateliere*, unde cunoștințele teoretice și deprinderile practice se formează direct pe mașini, utilaje și instalații productive, aflate în dotarea unităților economice.

Nu este însă mai puțin adevărat că procesul de modernizare a tehnologiilor, declanșat de conducerea partidului după Congresul al XIII-lea, se realizează treptat și, ca atare, inspecției școlare îi revine sarcina de a cunoaște și populariza în toate școlile de același tip tehnologiile de vîrf, pe care, mai devreme sau mai tîrziu, absolvenții liceelor industriale și ai școlilor profesionale vor fi puși în situația să le utilizeze.

Din cele subliniate rezultă și calitățile care ar trebui să caracterizeze inspecția școlară în viitor: *menținerea în actualitatea științifică și tehnologică a personalului didactic de conducere și predare; promovarea curajoasă a noului în domeniul formării profesionale a noilor generații de muncitori; facilitarea schimbului de idei, de opinii și mai ales de experiență între școlile de același tip*, în vederea omogenizării calitative a procesului de formare profesională la nivelul tehnicii de vîrf realizată în întreprinderile care au beneficiat printre primele de avantajele modernizării tehnologice; *declanșarea unui curent de interes, din partea conducerilor întreprinderilor și centralelor, în favoarea modernizării atelierelor-școală și asigurării accesului elevilor la noile mașini, utilaje și instalații modernizate; promovarea pe scară mai largă a interdisciplinarității* în activitatea de pregătire a tinerilor pentru muncă și viață, pentru formarea lor profesională; schimbarea opticii în aprecierea personalului și a unităților, în sensul creșterii substanțiale a ponderii factorilor calitativi și de eficiență care influențează decisiv asupra rezultatelor activității instructiv-educative (informarea la zi a profesorilor, specialiștilor din întreprinderi și a maiștrilor-instructori cu noutățile tehnico-științifice; aplicarea acestora în lecții și în celelalte activități de instruire teoretică și practică; *utilizarea intensivă în procesul instruirii a experiențelor de laborator: inițierea tehnologică a elevilor pe mașinile, utilajele și instalațiile cele mai moderne din unitatea patronatoare sau din alte unități de profil: familiarizarea elevilor cu noul mecanism economico-financiar, cu autoconducerea și autogestiunea* etc.).

În felul acesta, inspecția școlară capătă *noi dimensiuni*, dar și *aspecte calitative noi*, care-i permit să se implice mai direct și mai eficient

în soluționarea problemelor de care depinde ridicarea nivelului calitativ al procesului de formare a viitorilor muncitori.

Nu sînt, desigur, singurele calități — cum le-ați numit dumneavoastră — care ar trebui să i se adauge, dar sînt dintre cele mai importante, în prezent și în viitor.

REDACȚIA: Cum funcțiile educației cresc, se modifică și se diversifică, viitorul poate fi modelat în prezent. Și activitatea de îndrumare și control trebuie reconsiderată? Dacă răspunsul este afirmativ, cum anume?

IOAN JINGA: În general, se poate spune că educația reprezintă o investiție pe termen lung, al cărei „produs" — *omul multilateral pregătit* în perspectiva principiilor de muncă și de viață comuniste, ale eticii și echității socialiste — se modelează în prezent, de instituții, organizații și persoane care cunosc viitorul — un viitor previzibil — cu tot cortegiul lui de cerințe și exigențe față de gîndirea și conduita ființei umane.

Este de presupus că, supusă determinării existenței sociale și influențelor educației, conștiința oamenilor va atinge înalte cote de responsabilitate față de îndeplinirea sarcinilor profesionale și obștești, ceea ce, evident, *va diminua rolul controlului, crescînd, în schimb, cel al autocontrolului și al îndrumării.*

De fapt, încă în zilele noastre s-au născut și se extind inițiative al căror conținut se concretizează în generice semnificative cum sînt: „eu produc, eu controlez, eu răspund"; „oamenii muncii — proprietari, producători și beneficiari" ș.a.

Reconsiderarea activității de control și îndrumare va consta — după opinia noastră — *în primul rînd în stimularea responsabilității în muncă a educatorilor și elevilor, în perfecționarea instrumentelor de evaluare și autoevaluare a rezultatelor procesului instructiv-educativ, accentul căzînd pe orientare și îndrumare, pe stimularea și afirmarea inițiativei colective și individuale, precum și pe evaluarea rezultatelor obținute de absolvenți în muncă și în viața de toate zilele*, unde se materializează, de fapt, investiția în om făcută de școală, de societate.

Funcția controlului de a verifica permanent starea sistemului de învățămînt, pe ansamblul său sau la nivelul unor elemente componente — unități, obiecte de învățămînt, diferite activități educative etc. — *se va menține, însă ea va fi înlocuită în mare măsură prin autocontrol și autoreglare* și — de ce nu — printr-o rețea de calculatoare electronice care vor înmagazina și prelucra un sistem de date relevante pentru aprecierea funcționării sistemului, furnizînd informația necesară factorilor de decizie.

Continuînd să sesizeze eventualele disfuncții ale sistemului, perturbațiile care apar, controlul va avea ca obiectiv principal *selecționarea dominantelor pozitive și generalizarea acestora* la scara întregului sistem, în scopul optimizării continue a procesului complex și dinamic de pregătire a tinerelor generații pentru viața activă, în concordanță cît mai deplină cu cerințele societății de azi și ale celei de mîine.

REDACȚIA: Cum vedeți selecționarea, formarea și perfecționarea inspectorilor școlari?

IOAN JINGA: Pentru a răspunde la această întrebare e necesar să precizăm mai întîi *profilul inspectorului școlar*, pe care îl concepem ca pe un om pluridimensional.

El trebuie să fie și cult, și bine pregătit profesional, preocupat de perfecționarea continuă a pregătirii sale, deschis spre nou și receptiv la nou; să aibă un nivel politic ridicat, dar și capacitatea de a lucra cu oamenii, de a-i înțelege și motiva, de a-i organiza și antrena în realizarea obiectivelor stabilite.

Personal, consider că asemenea oameni nu pot fi produsul unor școli specializate în formarea de lideri, de manageri, ci rezultatul unui proces îndelungat de formare la școala muncii practice, de execuție și de conducere colectivă.

Numai un educator care a fost un bun student, apoi un bun profesor și diriginte, care a făcut parte din organele colective de conducere ale unor școli și s-a implicat în soluționarea problemelor cu care s-au confruntat aceste organe, dovedind d fi un element dinamizator al colectivului, poate fi și un bun inspector școlar. Ca să poți pretinde altora, trebuie să știi mai întîi tu însuți ceea ce se poate face și ce nu în activitatea de instruire și, mai ales, în cea educativă, trebuie să fii în stare oricînd să-ți probezi cunoștințele și experiența, competența profesională, să demonstrezi cum se poate realiza practic ceea ce tu — inspector școlar — susții din punct de vedere teoretic.

Selecționarea inspectorilor școlari se realizează — cu bune rezultate — din rîndul acestor educatori — învățători, profesori, directori, sau directori adjuncți *cunoscuți pe îndelete, în procesul nemijlocit al muncii, de-a lungul unor ani, cînd rezultatele și calitățile lor (profesionale, politice, morale, de conducere) s-au evidențiat îndeajuns de clar pentru a nu fi accidentale.* Semnalarea lor se face prin diverse căi: cu prilejul inspecțiilor școlare, prin rezultatele obținute de elevi la concursurile școlare, în cadrul cercurilor pedagogice și al altor activități metodice, al consfătuirilor și schimburilor de experiență etc.

O dată remarcați, ei urmează să fie antrenați în activități cum sînt: pregătirea loturilor de elevi dotați, participarea la sesiuni de comunicări și referate, la efectuarea unor controale frontale sau tematice, în colectivele de efectuare a unor studii și de elaborare a unor materiale etc.

Pasul următor ar fi *includerea acestor cadre în rîndul profesorilor metodiști, participarea, în această calitate, la acțiunile de instruire și perfecționare, ca și la cele de control și îndrumare organizate de inspectoratele școlare*, urmărindu-se activitatea și comportarea lor de către inspectorii școlari generali și adjuncții acestora.

Cei care corespund „portretului" schițat mai sus vor fi selecționați și propuși spre a fi numiți ca inspectori școlari, ajutîndu-i în continuare să se integreze echipei existente, să cunoască rețeaua școlară, personalul didactic și problemele acute ale domeniului în care își vor desfășura activitatea.

Perfecționarea lor se va realiza (în afara sistemului organizat de Ministerul Educației și Învățămîntului) prin schimb de experiență cu colegii din inspectoratul școlar, respectiv și din alte județe, prin studiu individual centrat pe problematica conducerii învățămîntului la nivel teritorial și al unității de învățămînt, prin *contactul nemijlocit cu realitățile școlii unde se materializează practic politica partidului în domeniul învățămîntului și teoria pedagogică.*

REDACȚIA: Ce loc ar trebui să ocupe pregătirea psihopedagogică în ansamblul informațional al inspectorilor școlari? Cum se poate realiza această pregătire la nivel teritorial și central?

IOAN JINGA: Pregătirea psihopedagogică este pentru inspectorii școlari — ca, de altfel, pentru toți educatorii — echivalentă cu pregătirea tehnologică pentru un inginer, maistru sau muncitor. *Psihologia și pedagogia sînt „tehnologia" profesiei noastre de educatori.* Fără ele, demersurile noastre sînt nesigure, frizează amatorismul didactic și chiar dacă obținem unele rezultate pozitive în procesul de instruire și educare, acest lucru este anevoios și se face cu risipă de resurse umane și materiale.

Este motivul pentru care considerăm că *pregătirea psihopedagogică a inspectorului școlar trebuie să ocupe un loc central în pregătirea lui generală*, alături de cea politico-ideologică și profesională.

Perfecționarea acestei pregătiri se realizează prin mijloace, forme și metode multiple, începînd cu studiul individual — orientat tematic, dirijat și controlat de inspectorul școlar general — și sfîrșind cu participarea inspectorilor școlari la cursurile organizate centralizat de Ministerul Educației și Învățămîntului.

În cadrul Inspectoratului Școlar al municipiului București, de exemplu, funcționează, din anul 1984, un *seminar pedagogic* în cadrul căruia se fac expuneri, se organizează dezbateri, se susțin referate în legătură cu cele mai diverse probleme de psihologie, pedagogie și management, se organizează prezentări de cărți din aceste domenii și alte acțiuni care — sperăm — contribuie la perfecționarea pregătirii psihopedagogice a inspectorilor școlari.

Inspectorii școlari sînt antrenați în activitatea de cercetare științifică psihopedagogică, cercetare care în Capitală se desfășoară pe baza unui plan cu durata de 2—3 ani, abordînd teme actuale de larg interes teoretic și practic, pe care autorul acestor rînduri le-a înfățișat cititorilor într-unul din numerele recente ale revistei „Forum".

Socotim însă că pentru perfecționarea pregătirii psihopedagogice a inspectorilor școlari există încă mijloace insuficient explorate. Avem în vedere lucrările de sinteză elaborate periodic de Biblioteca Centrală Pedagogică, studiile și articolele care apar cu regularitate în „Revista de pedagogie", în „Tribuna școlii" și în revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", emisiunile de radio intitulate sugestiv „Colocvii pedagogice", schimbul de informații, de idei și experiență cu colegii noștri de la catedrele de pedagogie și psihologie, simpozioanele, dezbaterile metodice și sesiunile de comunicări și referate organizate de institutele de învățămînt superior ș.a.

Importantă este însă stimularea continuă a interesului pentru studiu și pentru perfecționarea pregătirii psihopedagogice a inspectorilor școlari de către cadrele din conducerea inspectoratelor școlare, precum și de către Ministerul Educației și Învățămîntului, care are și sarcina reciclării acestor categorii de personal didactic.

REDACȚIA: Putem vorbi deci de o inspecție școlară la timpul viitor?

IOAN JINGA: Mărturisesc că nu am avut prilejul pînă acum să iau contact cu vreun studiu de prognoză pe această temă. Cum însă în documentele programatice ale partidului nostru sînt stabilite obiectivele și direcțiile principale de dezvoltare economico-socială a țării pînă în anul 2000, cu referiri directe și la învățămînt, e firesc să fim și noi preocupați de anticiparea performanțelor școlare sub toate aspectele, deci și în ceea ce privește inspecția școlară.

Într-un fel, tot ceea ce am spus mai înainte se subsumează și ideii de optimizare a inspecției școlare într-un viitor previzibil (5—10 ani). O detaliere însă a „profilului" acestei activități — cum ați numit-o la început — n-o văd posibilă decît pe baza unor *studii de management instructional*, corelate cu evoluția și tendințele de dezvoltare a învățămîntului și științelor educației, în contextul dezvoltării întregii societăți.

Un asemenea studiu — după opinia noastră — *ar urma să prefigureze, mai întîi, modelul sistemului de educație națională în anii ce vin*, pornind de la principiul, deja statuat, al integrării învățămîntului cu producția și cercetarea și luînd în considerare perspectiva penetrării treptate a calculatoarelor electronice în activitatea de instruire și de evaluare a rezultatelor ei. *O asemenea prefigurare nu o vedem posibilă fără luarea în considerare și a noilor teorii cu privire la învățarea umană, precum și a principiului educației permanente.*

Pornind de la acest model, urmează să se reconsidere — uneori esențial — problemele privind conținutul învățămîntului, formele de organizare, metodele și tehnicile de predare-învățare, de evaluare a performanțelor atinse, a calității și eficienței activității instructiv-

educative, sistemul de selecționare, de formare și perfecționare a personalului didactic, raportul dintre cultura profesională și cea generală etc.

Se impun, deci, *studii multidisciplinare*, la care să participe pedagogi, psihologi, sociologi, economiști, informaticieni, medici școlari, cadre cu experiență în conducerea învățămîntului la eșaloanele superioare, cadre didactice de diferite specialități din învățămîntul de toate gradele, specialiști din producție și din cercetare.

Pentru a putea fundamenta din punct de vedere științific actele de conducere și acțiunea practică — așa cum ne cere cu consecvență secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu și cum sublinia în Cuvîntarea rostită în încheierea lucrărilor Congresului științei și învățămîntului tovarășa Elena Ceaușescu, președintele Consiliului Național al Științei și Învățămîntului —, aceste *studii de prognoză* ne apar ca *absolut necesare* și consider că abordarea lor n-ar face decît să reducă decalajul care ne desparte, în această privință, de alte domenii ale activității economico-sociale.

REDACȚIA: Cum vedeți relația acțiune-conducere în domeniul învățămîntului?

IOAN JINGA: În strînsă legătură de condiționare reciprocă. O conducere bună (termenul este, desigur, cam vag) determină (în marea majoritate a situațiilor) o acțiune eficientă și reciproc, o acțiune bine condusă creează cîmp larg de afirmare a inițiativei și inovației în activitatea de conducere, care nu mai este reținută de un șir de preocupări — adesea parazitare — menite să înlăture factorii de perturbare, disfuncțiile sau stagnările care apar în timpul desfășurării acțiunii.

Dacă echipa de conducere sau conducătorul precizează clar obiectivele acțiunii, planifică și organizează bine munca oamenilor, îi motivează și-i dirijează (coordonează) cu competență, îi îndrumă și controlează la timp și — de asemenea — competent, acțiunea va fi eficientă, adică va atinge obiectivele stabilite în termenul cel mai scurt și cu cheltuieli minime de resurse materiale și umane. Sînt însă și situații în care conducerea — oricît de bună ar fi — se lovește de obstacole care țin de slaba calificare și implicare a oamenilor sau de unele deficiențe de ordin material și, ca atare, acțiunea se desfășoară anevoios, e lipsită de eficiența scontată. După cum se poate întîmpla și invers: oamenii sînt buni sub toate aspectele, cadrul material-organizatoric adecvat, dar conducerea este defectuoasă (nu știe să unifice eforturile în direcția obiectivelor, să motiveze și să stimuleze, să valorifice baza materială și cadrul organizatoric, să stabilească prioritățile etapei și să concentreze eforturile colectivului asupra lor etc.). Și în această situație acțiunea va avea discontinuități, vor exista confuzii și disensiuni între oameni, diminuarea încrederii în forțele proprii și ale colectivului, iar rezultatele nu se vor situa la înălțimea așteptărilor.

Situația e valabilă în învățămînt ca și în orice alt domeniu de activitate. Învățămîntul și educația presupun însă, mai mult ca oricare alt domeniu de activitate, o *armonizare* cît *mai deplină între conducere și acțiune*, datorită faptului că „materia primă" cu care operăm aici o constituie oamenii în formare, iar greșelile se văd mai tîrziu și se pot corecta mai greu. Este un argument în plus care pledează pentru perfecționarea continuă a inspecției școlare, a conducerii învățămîntului în profil teritorial și la nivelul fiecărei unități.

REDACȚIA: Dialogul nostru se oprește aici. El va continua din alte unghiuri, sub alte aspecte, în numerele viitoare, cu alți specialiști și factori de decizie.
Vă mulțumim.

FLORICA POPESCU

Modalități de stimulare

(Urmare din p. 51)

prin activități independente de descoperire, de identificare, de clasificare etc., spre satisfacția profesională comună.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1984.
2. Ausubel, D.P. și colab., *Învățarea în școală*, E.D.P., 1981.
3. Bârsănescu, St., Văideanu, G., *Pedagogia învățămîntului superior — cerințe și perspective*, în „Fundamenta pedagogiae", vol. II, E.D.P. București, 1970, p. 67—74.
4. Cerghit, I., *Orientări și tendințe actuale în didactica universitară*, în „Revista de pedagogie", nr. 3, 1985.
5. Cerghit, I., *Creativitatea — trăsătură de bază a personalității profesorului*, în „A fi educator", volum editat de „Revista de pedagogiae", 1978, p. 96—102.
6. Chișu M., Jișa, E., *Tendințe noi în perfecționarea metodologiei „evaluării pe parcurs" în didactica învățămîntului superior*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1983, p. 24—29.
7. Comănescu, I., *Rolul cursului de pedagogie în pregătirea studenților pentru educația permanentă*, în „Pregătirea studenților din facultățile cu profil pedagogic pentru viitoarea activitate instructiv-educativă", București, E.D.P., 1976, p. 113—117.
8. Jinga, I., *Evaluarea eficienței în învățămîntul superior*, în „Forum", nr. 4, 1981, p. 44—49.
9. Landsheere, V., Landsheere, G., *Definirea obiectivelor educației*, București, E.D.P., 1979.
10. Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București, E.D.P., 1975.
11. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulților*, E.D.P., București, 1982.
12. MacKenzie, N., Eraut, M., Jones, H., *Arta de a preda și arta de a învăța*, București, 1975.
13. Radu, I., T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, București, E.D.P., 1981.
14. Rocco, M., *Creativitatea individuală și de grup, studii experimentale*, Editura Academiei R.S.R., București, 1979, 207 p.
15. Vlăsceanu, L., *Cercetarea și inovarea în învățămîntul superior*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 60—62.

Consfătuirile cadrelor didactice — acțiuni cu implicații majore în perfecționarea procesului de învățămînt

Desfășurate la puțin timp după aniversarea a 42 de ani de la Revoluția de eliberare națională, antifascistă și antiimperialistă de la 23 August 1944, în atmosfera de înaltă vibrație patriotică a întregului popor, în primul an al celui de-al 8-lea plan cincinal care va marca, conform sarcinilor reieșite din documentele celui de-al XIII-lea Congres al partidului, trecerea României în rîndul țărilor mediu dezvoltate, în lumina documentelor Congresului științei și învățămîntului, consfătuirile cadrelor didactice din acest an au avut loc sub deviza: calitate, eficiență, spirit angajant.

Aceste trăsături definitorii au stat și la baza lucrărilor consfătuirii profesorilor de științe sociale din învățămîntul gimnazial și liceal din Capitală.

La lucrările consfătuirii au participat tovarășii: prof. univ. dr. ing. Ion Teoreanu, ministrul educației și învățămîntului, Nicolae Croitoru, secretar al comitetului municipal București al P.C.R., prof. univ. dr. Ion Gh. Ioniță, decanul Facultății de Istorie-Filosofie — Universitatea din București, activiști U.T.C. și lucrători din Ministerul Educației și Învățămîntului.

Lucrările au fost conduse de conf. univ. dr. Ioan Jinga, inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al municipiului București, *imprimîndu-le un adevărat caracter de lucru, pe coordonata prezent-viitor*, devenind veritabile „lecții" de perfecționare a cadrelor didactice.

Materialul-sinteză prezentat — „Analiza activității desfășurate de Inspectoratul școlar, conducerile școlilor și cadrelor didactice în anul de învățămînt 1985—1986, pentru creșterea nivelului teoretic, a eficienței formativ-politice a predării științelor sociale, în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al P.C.R. și ale Congresului științei și învățămîntului, a operei tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului" — prezentat de prof. Teodora Iliescu, inspector de specialitate la I.S.M.B., surprinzînd în cadrul tabloului general individualitatea, specificitatea fiecărei discipline, precum și elementele comune, spiritul interdisciplinar, inerent științelor sociale a avut și *un pronunțat caracter prospectiv*, focalizînd principalele direcții de acțiune ce vor sta în atenția profesorilor de științe sociale în noul an de învățămînt.

Desfășurîndu-se în plen și pe secțiuni, discuțiile, schimbul de opinii care au avut loc, atît pe marginea materialului-sinteză, precum și a celorlalte materiale prezentate: „Coordonate metodologice ale integrării istoriei patriei în istoria universală și ale combaterii unor puncte de vedere din istoriografia străină, care denigrează istoria națională", de prof. univ. dr. Ion Gh. Ioniță, „Contribuția activității de dirigenție la educarea materialist-științifică a elevilor, la formarea unei concepții și atitudini înaintate a acestora", de prof. Gh. Antimia, inspector de specialitate și „Principiile și direcțiile politicii externe a partidului și statului nostru. Contribuția activă a României și a președintelui său, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la soluționarea unor probleme majore ale contemporaneității", de prof. univ. dr. Dumitru Mazilu, ministru-consilier în Ministerul Afacerilor Externe, lector al C.C. al P.C.R., au demonstrat un înalt profesionalism, măiestrie pedagogică, înalt nivel politico-ideologic, spirit militant, combativ, pasiune, manifestate în toate activitățile desfășurate, atît la clasă cît și extrașcolare, concretizate în rezultatele bune obținute de elevi la lecții, în activitățile din cercuri, la olimpiadele școlare — numărul mare de participanți la toate fazele, încununate de premiile și medaliile obținute —, participări la diferite concursuri, la sesiuni de referate și comunicări ș.a.

O atenție deosebită s-a acordat de către cadrele didactice perfecționării și autoperfecționării — pregătirii permanente în domeniul specialității, psihopedagogiei, al informării, documentării permanente, la zi, cunoașterii în esența și spiritul lor a documentelor de partid, a operei secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, integrării organice în lecție a ideilor și tezelor reieșite din aceste documente, lărgirii și diversificării gamei de metode și procedee de lucru cu elevii,

pentru a imprima lecțiilor un caracter atractiv, convingător—sporindu-le permanent valențele educative, în scopul formării la elevi a unei concepții științifice, materialist-dialectice despre lume și viață, a educării lor în spirit patriotic, revoluționar, moral civic. Întreaga activitate desfășurată s-a înscris în imperativul conferirii unui *caracter practic-aplicativ* acestor lecții, apropierea actului educativ, deschiderea acestuia spre lumea muncii, a realităților unei societăți în plin proces de transformare.

În acest sens, lecția în cabinetul de științe sociale, în întreprindere, muzeu, case memoriale, colaborarea strînsă cu instituțiile cu profil politic, ideologic, cu membrii catedrelor de profil din învățămîntul superior — sistemul de patronare facultate-liceu-gimnaziu manifestîndu-și valențele sale formative — au intrat definitiv în metodologia de lucru a majorității cadrelor didactice din Capitală.

În cuvîntul său, tovarășul Nicolae Croitoru, secretar al comitetului municipal București al P.C.R., subliniind climatul politic generos în care se desfășoară consfătuirile, făcînd o trecere în revistă a noilor realizări obținute de întregul popor în cei 21 de ani care au trecut de la Congresul al IX-lea al partidului — perioada cea mai luminoasă din istoria patriei —, prezentînd noile realizări social-economice obținute și de municipiul București, sarcinile deosebite ce stau în fața organelor și organizațiilor de partid reieșite din documentele Congresului al XIII-lea al partidului, ale Congresului științei și învățămîntului în noul cincinal, a relevat necesitatea creșterii calității muncii educative, angajării și mai mari a cadrelor didactice, îndeosebi a profesorilor de științe sociale, în procesul complex al marilor prefaceri revoluționare.

Cunoașterea mai bine a acestei realizări, *legarea mai strînsă a actului educativ de activitatea practică, productivă*, pot da garanție contribuției cadrelor didactice la formarea profilului spiritual al omului nou.

Măsura muncii educative — a subliniat tovarășul Nicolae Croitoru — **este dată de modul de integrare socio-profesională a absolvenților, de unde și necesitatea acordării unei mai mari atenții activităților de orientare școlară și profesională. Opțiunea profesională să fie bine gîndită, fundamentată, să se realizeze un acord între posibilități și necesități.**

Racordarea permanentă, la zi, a cunoștințelor la realitățile vieții, la fenomenele social-politice care au loc, explicarea și înțelegerea de către elevi a strategiei politicii interne și externe a partidului nostru trebuie să fie o constantă a activității profesorilor de științe sociale.

Se impune **formarea la elevi a unei gîndiri economice** — explicarea conceptelor de democrație muncitorească revoluționară, autoconducere, autogestiune, noul mecanism economic și altele. De aici decurge necesitatea **diversificării formelor de activitate, o lărgire a cadrului metodologic**, diferențiat, în funcție de nivelul și particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Educarea la elevi a simțămintelor patriotice, de dragoste față de trecutul glorios al patriei să fie împletită cu stima, mîndria față de realizările obținute de poporul român în anii socialismului. **Să se imprime lecțiilor un caracter combativ, militant, față de denigrările, interpretările denaturate privind istoria patriei, de mentalitățile vechi, retrograde; să se ia atitudine față de abaterile de la normele eticii și echității socialiste — evaluarea aspectelor negative făcîndu-se cu mai multă atenție și exigență.**

Să se creeze la nivelul fiecărei școli o atmosferă de emulație, profesorilor de științe sociale revenindu-le sarcina de a menține tonusul politic în fiecare școală la nivelul „arderilor" ce caracterizează această etapă.

Învățămîntul politico-ideologic al cadrelor didactice să devină o adevărată formă de perfecționare a acestora; să se imprime fiecărei activități desfășurate patos, spirit revoluționar, la nivelul fiecărei unități de învățămînt și de către fiecare cadru didactic.

În încheiere, tovarășul Ion Teoreanu — ministrul educației și învățămîntului —, **apreciind lucrările consfătuirii ca fiind rodnice, prilejuind vehicularea unui evantai larg de idei, metode, procedee de lucru pentru perfecționarea cadrelor didactice, modernizarea activităților la clasă și extrașcolare ale profesorilor de științe sociale — a evidențiat faptul că ora de științe sociale, pe lîngă încărcătura instructivă, are multiple valențe educative, contribuind la formarea unor convingeri științifice, a unei conștiințe socialiste, sentimente patriotice — bineînțeles că totul depinde de competența dascălului, informarea, documentarea permanentă a acestuia, de vocația și pasiunea pentru profesie.**

Trebuie avut permanent în vedere — a subliniat tovarășul ministru — **rolul fără precedent pe care îl are învățămîntul astăzi, de a pregăti specialiști de înaltă calificare, cadre cu un larg orizont de cunoștințe în toate domeniile, putînd să aplice și să promoveze noul în toate domeniile de activitate. Aceasta nu se poate realiza decît printr-un proces continuu de perfecționare și modernizare a învățămîntului de toate gradele, continua legare a acestuia cu știința și producția, cel chemat să realizeze aceste atribute fiind dascălul. Iată de ce competența acestuia trebuie să se înscrie la cotele actualei etape de profunde prefaceri revoluționare a țării, perfecționarea și autoperfecționarea devenind un imperativ major.**

În continuare, tovarășul ministru a evidențiat necesitatea de a se înțelege clar, de fiecare cadru didactic, faptul că manualele și programele școlare constituie instrumente de lucru, de orientare în activitatea didactică. Spiritul creator al dascălului în cadrul activităților desfășurate se poate manifesta din plin, chiar și în ceea ce privește folosirea acestor documente. Depinde însă de măiestria și comportamentul creator al fiecărui cadru didactic.

De pildă — în cadrul predării istoriei, pentru elucidarea oricărui aspect, a oricărei pro-

bleme, apelul la izvoarele istoriografice, la documentele istorice constituie o sursă fundamentală de abordare a istoriei în spiritul adevărului istoric. Şi există suficientă bibliografie, documente, care stau la dispoziţia cadrelor didactice. Spiritul revoluţionar, combativ, militant trebuie să se manifeste în faţa oricăror denigrări privind istoria multimilenară a poporului nostru.

Trimiterile permanente la cunoştinţele asimilate de elevi la celelalte discipline, punîndu-se accent pe folosirea celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, corelarea acestora, promovarea cu mai multă stăruinţă a spiritului interdisciplinar în procesul de instrucţie şi educaţie al acestor discipline nu numai că este necesar, dar şi posibil, prin însuşi conţinutul lor. Să imprimăm întregului proces de învăţămînt o nouă calitate, un spirit înnoitor, revoluţionar.

Să-i facem pe elevi să înţeleagă, folosind o gamă cît mai variată de metode şi procedee, sensul dezvoltării lumii şi societăţii, înţelegerea faptului că edificarea societăţii socialiste nu este un marş triumfal, că se întîmpină greutăţi, se manifestă contradicţii —, totul însă cu forţa argumentelor ştiinţifice.

Pentru noul an de învăţămînt, a indicat tovarăşul ministru Ion Teoreanu — care trebuie mai bine gîndit, organizat pe temeiuri ştiinţifice — să se valorifice toate aspectele pozitive ce s-au desprins din aceste consfătuiri, bineînţeles decelate, adaptate la specificul fiecărei discipline, făcînd ca întreaga activitate desfăşurată în noul an de învăţămînt să stea sub semnul calităţii, eficienţei, spiritului revoluţionar, exprimîndu-şi convingerea că toate cadrele didactice de ştiinţe sociale din municipiul Bucureşti sînt capabile, prin potenţialul ştiinţific, ideologic de care dispun, să obţină rezultate şi mai bune în transpunerea în viaţă a istoricelor documente ale Congresului al XIII-lea al partidului, ale Congresului ştiinţei şi învăţămîntului, documente care au prefigurat viitorul luminos al patriei.

P. FLORICA

În sprijinul muncii profesorului diriginte

DINTRE INIŢIATIVELE avute în ultima perioadă de Inspectoratul şcolar judeţean Prahova consemnăm editarea unui interesant *Caiet al profesorului-diriginte* şi a unei *Fişe şcolare* care se dovedesc a fi instrumente utile în munca de zi cu zi. Concepute şi redactate de profesorii: Rodica Dragu, Petru Ghizilă, inspectori şcolari şi Mariana Bălţatu — Şcoala nr. 1 Buşteni, ele pun în valoare atît experienţa şcolii prahovene, cît şi a învăţămîntului românesc în acest domeniu al muncii educative.

Interesul cu care a fost primit ne face să considerăm editarea acestui Caiet drept binevenită. Caietul profesorului-diriginte are în componenţa sa, ca anexă, fişa şcolară. Folosită în anii din urmă de către profesorii-diriginţi prahoveni, aceasta şi-a dovedit utilitatea, fiind apreciată ca un mijloc suplu şi eficient de reglare în special a muncii educative individuale atît în cadrul aceluiaşi ciclu şcolar, cît şi la asigurarea continuităţii între diversele trepte de învăţămînt (primar, gimnazial, liceal).

Ea cuprinde: I. Date familiale; II. Date medicale; III. Observaţii; IV. Rezultate din activitatea elevului; V. Atracţii, opţiuni şcolare — profesionale; VI. Trăsături individuale; VII. Aprecieri de sinteză, caracterizarea (care se completează la sfîrşit de ciclu); VIII. Orientarea şcolară şi profesională; IX. Eventualele schimbări survenite; modificări şi se întocmeşte de fiecare diriginte şi învăţător, fiind transmisă de la un ciclu la altul. Fişa serveşte ca ghid pentru orientarea activităţii educative cu clasa şi cu fiecare elev în parte. Practica şcolară a dovedit utilitatea ei, cadrele didactice care îndeplinesc sarcina de diriginte convingîndu-se personal că optimizarea muncii educative depinde în primul rînd de aplicarea cu perseverenţă şi tenacitate a tot ce e nou în acest domeniu.

Tot în sprijinul profesorilor-diriginţi a fost elaborată de către prof. Rodica Dragu, inspector şcolar, coordonator, prof. Ieronim Tătaru, prof. Ştefan Năstăsescu şi prof. Constantin Popovici lucrarea *Îndrumător metodologic privind sistemul activităţilor de orientare şcolară şi profesională*. Avînd drept scop să uşureze munca de informare şi documentare a profesorilor-diriginţi, aici se găsesc: reţeaua unităţilor şcolare din judeţ în anul de învăţămînt 1986—1987; distribuţia şcolilor cu clasele I — X pe profile; prezentarea liceelor şi şcolilor profesionale din judeţul Prahova, a Institutului de Petrol şi Gaze; meseriile prioritare în judeţul Prahova; Cabinetul judeţean de orientare şcolară şi profesională; organizarea sistemului de orientare şcolară şi profesională; îndrumări metodice etc.

Sînt inserate, de asemenea, o serie de articole: *Dimensiuni şi tendinţe noi privind concepţia şi metodologia actuală în domeniul orientării şcolare şi profesionale*, *Maturizarea şcolară a elevilor şi formarea aderiunii la profesiile din domeniul industriei petrolului* de lector univ. dr. Paula Constantinescu Stoleru; *Comisia de orientare şcolară şi profesională din şcoală şi rolul său în sistemul activităţii de orientare şcolară şi profesională. Direcţii şi forme de acţiune şi Ora de dirigenţie, mijloc important de realizare a obiectivelor şi sarcinilor orientării şcolare şi profesionale a elevilor* de prof. Rodica Dragu şi altele care jalonează obiectivele majore şi modalităţile practice de realizare a activităţii de orientare şcolară şi profesională, acţiune complexă şi de durată.

De asemenea, lucrarea include citeva anexe dintre care amintim în mod deosebit pentru interesul ce-l prezintă: „Planul de muncă al comisiei de orientare şcolară şi profesională din şcoală" — plan-cadru cu scop orientativ pentru cei care răspund la nivelul şcolii de realizarea acestei sarcini. Ultima parte a lucrării cuprinde „Programul de acţiuni, pentru 1986, al Comisiei judeţene de orientare şcolară şi profesională".

Avînd în vedere complexitatea muncii diriginţilor, dificultăţile pe care le întîmpină unele cadre didactice în desfăşurarea activităţii educative, precum şi necesitatea sporirii eficienţei acesteia, considerăm materialele puse la dispoziţia noastră de către Inspectoratul şcolar judeţean Prahova drept oportune şi utile.

Prof. PETRE Gr. ANDREI

Şcoala lugojană — factor activ în formarea conştiinţei naţionale

Prof. GHEORGHE LUCHESCU

ŞCOALA, ca vechi tezaur păstrător al limbii româneşti, constituie o mărturie cu privire la certificatul de cultură al neamului nostru. Fenomenul spiritual românesc este atestat de-a lungul secolelor şi prin eforturile de a pune în valoare limba română, acestea concretizîndu-se prin înfiinţarea primelor şcoli româneşti în Banat. Astfel, în anul 1648 banul de Lugoj-Caransebeş tipăreşte pe spezele sale *Catehismul Calvinesc*, tradus în româneşte de predicatorul Ştefan Fogăraşi cu scopul de a contribui la instrucţia elevilor din şcolile celor două oraşe bănăţene[1].

Trebuie menţionat faptul că învăţămîntul din Lugoj are o vechime de peste două secole şi jumătate, nefiind introdus de reformele habsburgice. El a izvorît ca o necesitate stringentă pentru luminarea poporului. Secolele al XV-lea şi al XVI-lea atestă că aici au existat şcoli de dieci, folosiţi pentru întocmirea unor acte oficiale: cereri, scrisori, chitanţe[2]. În perioada următoare consemnăm dezvoltarea învăţămîntului românesc, în special, în şcolile calvine. Şcolile româneşti, care se numeau la început „şcoli confesionale", îşi amplifică sfera preocupărilor instructiv-educative, formîndu-se astfel, datorită lor, în secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea, intelectuali de seamă, în variate domenii, care mai tîrziu au luptat pentru deşteptarea conştiinţei naţionale a populaţiei autohtone (Eftimie Murgu, Vasile Maniu, Vincenţiu Babeş, Coriolan Brediceanu ş.a.).

În Lugoj remarcăm prezenţa obercneazului Gavril Gurean, care, în anul 1768, acordă sprijin pentru construirea unei clădiri destinate şcolii confesionale, cu două clase, căreia în 1911 i s-a adăugat încă un etaj. Se afirmă că prima şcoală ar fi fost cea de pe lîngă biserica-mănăstire „Sf. Nicolae", construită pe la sfîrşitul secolului al XIV-lea şi începutul secolului al XV-lea. Acesteia i se alătură şcoala calvină, în secolele al XVI-lea şi al XVII-lea. Cronicarul Nicolae Stoica de Haţeg afirmă că la Lugoj se făcea „silabisirea românească"[3], existînd şi dovezi că unele cărţi şi manuale erau aduse chiar de peste munţi, nu fără greutăţi, prin aşa-zisa „vamă a cucului."

Pentru populaţia românească, din Banat, o influenţă deosebită au avut-o şcolile calvine de la Lugoj şi Caransebeş, susţinute de mica nobilime şi de negustorimea locală. Aceste şcoli şi-au desfăşurat activitatea pînă spre sfîrşitul secolului al XVI-lea. În secolul următor, în timpul lui Acaţiu Barcasi, a existat la Lugoj o şcoală reformată românească, unde preda Moise Peştişe[4].

În anul 1736, deci în urmă cu 250 de ani, a fost înfiinţată o şcoală românească, avîndu-şi edificiul lîngă Biserica ortodoxă română din Lugoj. Dealtfel, şcolile de pe lîngă mănăstiri erau publice, dar în paralel funcţionaseră şi alte şcoli private, casnice, pe la diferiţi cărturari[5]. Cursurile şcolii normale capitale din Lugoj au fost deschise în toamna anului 1770. Într-o consemnare generală denumită *Total Consignation*, din 1 septembrie 1768, alcătuită pe baza rapoartelor de la districte, avem informaţii deosebit de interesante, desprinse din propunerile administraţiei districtului Lugoj: „Administraţia este de părere ca în Lugoj să se găsească o clădire mai mare în care să funcţioneze şcoala şi un învăţător bine pregătit...". Se mai propunea ca, lîngă impunătoarea clădire a bisericii, zidită de curînd, să se înfiinţeze un mic gimnaziu naţional: „ein Ordentlich Kleines National Gymnasium"[6]. Între anii 1760—1790, conform informaţiilor furnizate de Nicolae Stoica de Haţeg, în Lugoj funcţionaseră învăţătorii Mihai Petru din Transilvania, Antonie Alexieviciu din Ţara Românească, Dascălu Ion din Bănia, Constantin Protici, ceea ce reprezenta o mărturie elocventă despre legăturile spirituale ale lugojenilor cu românii de pe celelalte meleaguri[7]. Documentele vremii menţionează procesul de dezvoltare a şcolii româneşti din Lugoj, specificîndu-se atît numărul elevilor români care frecventau şcoala (325 de şcolari raportaţi în 1791, la numai 1952 de case, cît avea Lugojul atunci), cît şi exigenţele pe care autorităţile districtuale le manifestau în privinţa angajării de învăţă-

tori[8]. Preocupările legate de perfecționarea învățămîntului în secolul al XIX-lea datează din cel de-al treilea deceniu.

Protocolul ţercularelor şcolare, din anul 1820, consemna obligațiile învățătorilor de atunci, insistîndu-se asupra calității pedagogice a procesului de învățămînt[9].

Trei ani mai tîrziu se înregistrează la Lugoj o propunere a prefectului comitatului Caraș, privitoare la înființarea a patru școli latine. În memoriul său prefectul sublinia rolul școlii și al învățămîntului pentru binele ținutului și fericirea poporului, apelînd la contribuția publică, în vederea susținerii proiectelor sale[10]. În prima jumătate a secolului al XIX-lea se remarcă activitatea învățătorilor Dionesiu Dumitru și Nicolae Marcovici, desfășurată la Școala normală capitală din Lugoj, care avea patru clase. Această școală se va dezvolta în timp, iar claselor existente li se vor adăuga altele noi (1859), prin strădania lui Constantin Udria, și o bibliotecă (1869), a cărei chilie, începînd cu 1884, va adăposti activitatea *Societății române de lectură din Lugoj*[11]. De asemenea, Școala superioară de fete „Ana Alexandrovici" (1896) este completată, în 1899, cu anul IV. Se nutrea speranța ca această instituție „să devină un focular" (focar — n.n.) pentru luminarea maselor.

Spre mijlocul veacului al XIX-lea, școala românească lugojeană cunoscuse greutățile provocate de starea politico-națională a întregii provincii bănățene. Ideile, deosebit de valoroase, cuprinse în cuvîntarea lui Eftimie Murgu, pe Cîmpul Libertății din Lugoj, în 1848, se refereau, între altele, și la recunoașterea limbii române ca limbă oficială în întreg Banatul, limba de comandă în armata populară să fie cea românească, limba maghiară urmînd a fi folosită doar în corespondența cu guvernul maghiar, solicitîndu-se, totodată, independența bisericii române din Banat prin destituirea celor doi episcopi — de la Timișoara și de la Vîrșeț[12]. De reținut este și faptul că preocupările pentru limbă rămîn permanente. Astfel, în anul 1861, canonicul Andrei Liviu Pop, în congregația comitatului Caraș, face propunerea ca limba română să fie recunoscută ca oficială pe întreg teritoriul comitatului[13].

Exigența manifestată în pregătirea învățătorilor, care urmau a fi încadrați în școlile românești din Lugoj, a sporit în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Așa cum reiese din protocolul anului 1860[14], trei dintre reprezentanții autorităților administrative și religioase, protopopul Ioan Marcu, fost director al școlilor din districtul Lugoj, consilierul școlar Constantin Ioanovici și directorul școlar Constantin Udria impun, cu titlu de absolută necesitate, angajarea unor elemente foarte bine pregătite. Astfel, în anul 1864, ocuparea locurilor vacante s-a făcut prin concurs. Între anii 1823—1861, frămîntările mari determinate de năzuințele românilor pentru înființarea de școli proprii le sesizăm și în cadrul aprigelor dispute din congregațiunile comitatense. Strădaniile depuse pentru deschiderea unor posibilități mai largi de instruire se materializează în contribuțiile cojocarilor, cizmarilor, în general ale poporului care dorea edificarea unei școli gramaticale, dar care, pînă atunci, fusese zădărnicită de autoritățile ce au utilizat fondurile acumulate în alte interese. Anul 1861 coincide cu alegerea lui Emanuil Gojdu în funcția de comite suprem al comitatului Caraș, prilej care deschide noi perspective școlii lugojene. El a donat suma de 2 000 de florini pentru înființarea unui gimnaziu românesc cu limba de predare română, dar care, în paralel, să aibă și limbă de predare maghiară și germană[15]. Un capitol important în dezvoltarea învățămîntului românesc din Lugoj l-a reprezentat organizarea societăților și adunărilor menite să perfecționeze pregătirea pedagogică a învățătorilor. Solidaritatea lugojenilor întru apărarea intereselor lor profesionale și sociale i-a dus la înțelegerea justă a necesității instruirii elevilor cît și a promovării conștiinței lor naționale. În anul 1858, la Lugoj, se inițiase un curs de perfecționare pentru învățătorii școlilor poporale din Banat, curs condus de inspectorul Constantin Ioanovici. La această inițiativă au participat mai mult de 300 de învățători și preparanzi, ceea ce reprezenta un eveniment cultural în Banatul epocii. Permanența preocupărilor de ordin metodic fusese înregistrată în întreg secolul al XIX-lea și ea s-a regăsit în ideile novatoare ale învățătorilor din zona Lugojului, transferate mai apoi și în programul reuniunilor învățătorești[16]. În Lugoj, ca urmare a înființării *Reuniunii învățătorilor români de școale capitale și elementare populare*[17], s-a reușit întemeierea unei biblioteci, al cărei fond, îmbogățit prin donațiile lui Vincențiu Babeș, Pavel Vasici și Atanasie Șandor, a încurajat promovarea culturii românești[18]. A doua jumătate a secolului al XIX-lea a oferit terenul unor dispute pe plan politic iar repercusiunile au fost resimțite, deseori, și de învățămînt. Astfel, în anul 1861, în cadrul congregației comitatense, desfășurată la Lugoj, învățămîntul făcuse obiectul unor tensionate discuții cu privire la sistemul și limba de predare în școală.

În deceniul al șaptelea și al optulea al secolului trecut, viața pedagogică s-a desfășurat în jurul reuniunilor învățătorești. În cadrul acestora s-a discutat asupra problemelor de pedagogie pe care le ridica învățămîntul timpului. Cu prilejul adunărilor generale erau discutate manualele școlare dar și condițiile creșterii prestigiului școlii sub toate aspectele. Demn de reținut este faptul că în același timp, la Lugoj, au fost elaborate și manuale, de epică, lirică, didactică sau poetică a limbii române, toate de folosința claselor gimnaziale[19]. Autorul acestor manuale, Iosif Tempea, prin scrierile sale,

manifestă o dragoste profundă pentru limba română, pentru frumusețea ei stilistică. rareori întîlnită pînă atunci în conținutul cărților școlare. Orientarea reuniunilor învățătorești se deslușește și din revistele redactate de învățătorii bănățeni. Dintre acestea amintim: *Ludimagister* (care, în 1887, își schimbă numele în *Pedagogul român*, iar în 1890 îl are în frunte pe învățătorul Ion Vidu), *Educatorul*, *Privighetoarea*, *Junimea română*, *Convorbiri pedagogice*.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea asistăm la un reviriment în viața școlilor românești, la care și-au adus contribuția între alții, Coriolan Brediceanu, Valeriu Branițte, Ion Vidu, George Dobrin, Ștefan Petrovici, Iosif Popovici, George Joandrea. În ultimul deceniu al secolului trecut se relevă conținutul practic și eficient al temelor dezbătute în adunările generale ale Reuniunii învățătorilor din zona Lugojului și Caransebeșului. Calitatea procesului instructiv-educativ s-a confirmat și prin numărul mare de români care frecventau școlile de pe teritoriul comitatului Caraș.

Înalta conștiință națională a românilor lugojeni fusese confirmată în acei ani și de numeroasele prezențe publice ale învățătorilor din acest oraș la viața școlii românești transilvane, luată în totalitate. Semnificative sînt în acest sens colaborările pedagogilor locali la publicațiile românești din Brașov, Sibiu, precum și la cele din Timișoara, Caransebeș și Reșița. De pildă, învățătorul Petru Popescu din Lugoj dezvoltă în *Gazeta Transilvaniei* o temă legată de teoria progresului cultural, relevînd eforturile merituoase ale școlii în genere pentru afirmarea ființei poporului român[20]. Însemnătatea idealului de promovare a școlii românești e reliefată și de Coriolan Brediceanu, în contextul amintit. El afirmă cu tărie dreptul firesc, legitim al românilor de folosire a limbii materne în școală.

Confesionalizarea școlilor a condus la înființarea unei noi reuniuni sub numele de *Reuniunea învățătorilor greco-catolici din ținutul Lugojului* (1888); organizație profesională cu ideaiuri similare celei amintite mai sus. Ea a fost sprijinită de Victor Mihalyde Apșa. În anul 1894, în funcția de președinte a acestei reuniuni a fost ales Ioan Boroș, a cărui activitate publicistică, istorică și pedagogică se evidențiase, nu numai prin multitudinea domeniilor abordate, ci și prin valoarea scrierilor sale, în care militase continuu pentru ideea de unitate statal-națională.

Veinței legitime a românilor de a-și folosi limba maternă în școală, i-a dat curs Ion Vidu, în consens cu gîndirea pedagogică școlară: „De aici în colo noi vom fi supravegheați, începînd de la notarii satului, pretorele cercual etc., pînă la ministru. De ministru nu zic nimic, fiind natural ca să aibă acest drept, precum a avut și pînă aici; dar că notarașul satului, solgăbirăul etc., cîți veniți nechemați să aibă drept a se amesteca în chestiunile pedagogice, aceasta înseamnă nici mai mult nici mai puțin decît bașibozucie. Pe calea apucată vom ajunge acolo că notarul va putea fi substituit și prin plăieșul satului în dreptul de control pedagogic. Aceasta este o stare de nesuferit, față de care trebuie să ne ridicăm cuvîntul"[21].

În lumea școlii românești bănățene, un reprezentant viguros a fost și învățătorul George Joandrea, originar din Sibiu, stabilit în Lugoj la 1894. Lucrările sale literare aveau să inspire poporului sentimentele patriotice și ale dragostei de libertatea națională. Dacă la Ioan Nemoianu și Iosif Tempea preocupările pedagogice se reflectă în special în problemele de limbă, la Patriciu Dragalina ele se vor materializa în constanta preocupare de a demonstra contribuția românilor de pe aceste meleaguri la organizarea școlii naționale[22]. Acestor demni și devotați slujitori ai școlii li se va alătura, în anii următori, o pleiadă de intelectuali, caractere integre, dintre care citățm pe: Nicolae Marcu, Ștefan și Amalia Lipovan, Gheorghe Ghina, Constantin Liuba, Eva Ogrin, Gheorghe și Alexandru Onae, Sofia Florescu, Sidonia Vidu, Simion Mătăsaru, Ana și Alexandru Florei. Dar cultivarea sentimentului patriotic la elevii români a fost preluată și de personalități ale științei și literaturii românești care au activat în Lugoj, ca de pildă: Aurel C. Popovici, Traian Vuia, Cassian R. Munteanu, Ioan Popovici-Bănățeanul, Victor Vlad Delamarina. În cele mai diverse împrejurări ei au afirmat necesitatea luptei pentru cauza națională și au atras atenția asupra imperativului coalizării forțelor spirituale ale învățătorimii bănățene, eforturile fiindu-le îndreptate spre promovarea limbii și culturii românești prin școală.

Publicistica de factură pedagogică cîștigase tot mai mult teren, iar scrisul unor reprezentanți români din Lugoj, elogiază cel mai scump odor, cel mai neprețuit elenodiu (scop, dorință — n.n.) al poporului nostru român — limba sa[23]. Mărturii în legătură cu noua dezvoltare a învățămîntului au fost transmise de presa vremii, precum și de sursele documentare păstrate în arhive. Bunăoară revista *Familia* consemnează, într-o serie de note, activitatea adunărilor generale ale învățătorilor din Lugoj și se apreciază construirea școlilor noi, deschiderea unor internate, diversificarea învățămîntului profesional, reliefîndu-se, totodată, preocupările întregului corp învățătoresc pentru crearea de condiții optime învățării elevilor români[24].

Unirea Transilvaniei cu România a deschis perspectivele unei noi evoluții. Perpe-

tuarea tradiției școlare lugojene poate fi apreciată ca edificatoare în afirmarea ulterioară. Nu este întîmplător faptul că istoricul N. Iorga, în urma vizitei făcute Lugojului, în anul 1922, înscrisese în cronica Liceului „Coriolan Brediceanu" cuvinte prețioase: „Școală de suflet, de suflet românesc și prin aceasta de larg și bun suflet omenesc trebuie să fie orice așezămînt de cultură. Atunci cînd un trecut întreg de suferințe este la începutul lui, cu atît mai puternic se pot desfășura aripile către un vrednic viitor (...) Răspunderea noastră va fi grea înaintea veacurilor. Tinerii profesori pe care i-am găsit în vechiul centru de cultură românească — Lugojul — au arătat, într-o zi pe care nu voi uita-o, că sînt destoinici s-o poarte"[25]. Cuvintele simbolice ale lui N. Iorga au anticipat înfăptuirile viitoare, confirmate în timp de școlile lugojene, de pe băncile cărora s-au ridicat, în perioada interbelică, contingente proaspete de intelectuali dornici să fie folositori patriei reîntregite.

Putem afirma, în concluzie, că strădaniile precursorilor, ale generațiilor de pedagogi — învățători, profesori — din Lugoj, depuse în decurs de două veacuri și jumătate, au contribuit nu numai la luminarea poporului, dar și la descoperirea și sprijinirea acelor elemente care aveau să dea strălucire culturii bănățene și implicit culturii naționale.

BIBLIOGRAFIE

1. George Popovici, *Istoria românilor bănățeni*, Lugoj, 1904, p. 108; Patrichie Dragalina, *Din istoria Banatului-Severin*, II, Caransebeș, 1906 p. 138—139.
2. Petru Radu și Dimitrie Onciulescu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1900*, Edit. Litera, București, 1977, p. 71, 74, 75.
3. Nicolae Stoica de Hațeg, *Cronica Banatului*, București, 1969, p. 190.
4. Victor Țîrcovnicu, *Istoria învățămîntului din Banat pînă la anul 1800*, 1978, p. 50.
5. Nicolae Tincu-Velea, *Istoria bisericească politico-națională*, Sibiu, 1985, p. 284.
6. Vezi și copia unui manuscris dactilografiat, aparținînd lui Ștefan Moldovan intitulat *Descrierea Lugojului*, 1852, în care este pomenită perioada construcției școlii românești în Lugoj.
7. Nicolae Stoica de Hațeg, *op. cit.*, p. 190.
8. Arhiva Parohiei ortodoxe române din Lugoj, *Protocolul școlii bisericești pe anul 1816*; vezi și documentul care face referire la existența școlii poporale românești din Lugoj, în anii 1774—1775, la George Joandrea, *Anuarul Școalei capitale ortodoxe române de băieți și de fetițe din Lugoj pe anul școlastic 1905—1906*, Lugoj, 1906 p. 11.
9. Roman Cotoșman, *Contribuții la istoria școalelor românești din Banat. Protocolul tercularelor școlare*, în *Mitropolia Banatului*, 1956, nr. 10—12, p. 185—188.
10. Ibidem, 1962, p. 125—131.
11. Arhiva Parohiei ortodoxe române din Lugoj, fond Protocolul școalelor; vezi și colecția de documente a Muzeului de istorie și etnografie din Lugoj, mapa arhigimnaziului lugojean.
12. I.D. Suciu, *Revoluția de la 1848—1849 în Banat*, Editura Academiei R.S.R., 1968, p. 86.
13. Arhivele Statului, fond Prefectura județului Severin, nr. 44, 1861, fila 24—25; de asemenea, redacția ziarului *Concordia*, din același an, consideră mențiunea „ca un document istoric de mare însemnătate"; vezi și *Foie pentru minte*, 1861, nr. 12.
14. Arhiva Parohiei ortodoxe române din Lugoj, fond Protocolul școalelor, 1860.
15. Vasile Lohan, *Istoricul Liceului „Coriolan Brediceanu" din Lugoj*, f.a., 0. 12—24; vezi și Gheorghe Luchescu, *Lugojul cultural artistic*, Timișoara, 1975, p. 17—20.
16. *Telegraful român*, VI, 1858, p. 153.
17. *Statutele Reuniunii învățătorilor români*, Lugoj, 1869, p. 2.
18. V. Țîrcovnicu, *Contribuții la istoria învățămîntului românesc din Banat (1780—1918)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, p. 257—258.
19. I. Tempea, *Manual pentru epică, lirică și didactică a limbii române*, Lugoj, 1886; idem *Stilul și poetica limbii române*, Lugoj, 1882.
20. Petru Popescu, *Educațiunea. Pentru părinți și învățători*, în *Gazeta Transilvaniei*, LVI, 1893, 19 septembrie, p. 3—5.
21. *Gazeta Transilvaniei*, LXVII, 1904, nr. 89, p. 3—4.
22. Patriciu Dragalina, *Influența bănățenilor la organizarea primei preparandii ortodoxe române*, în *Anuarul IX al Școlii capitale ortodoxe orientale române*, 1906, p. 3—32.
23. Fabiu Rezei, *De la jubileul din Lugoșiu*, în *Gazeta Transilvaniei*, LVI, 1903, nr. 131, p. 3.
24. *Familia*, XXVIII 1892, nr. 37, 13 septembrie, p. 442; idem, XXXVIII, 1902, nr. 29, 21 iulie, p. 348; idem, XXXIX, 1903, nr. 30, 27 iulie, p. 358.
25. Apud Vasile Lohan, *op. cit.*, p. 3.

O filă din trecutul învățămîntului din județul Hunedoara

EUGEN GLÜCK

UN DOCUMENT IMPORTANT privind istoria „școlilor naționale" din Transilvania este conscripția, întocmită în anul 1842—43, cu privire la situația existentă în comitatele Hunedoara și Zarand precum și în districtul Orăștie. Cea mai mare parte a acestui teritoriu formează astăzi județul Hunedoara, cu excepția părților vestice ale comitatului Zarand (sectorul dintre Gura Văii și Ionești) care aparțin județului Arad și a cîtorva localități aflate în perimetrul județului Alba.

Documentul amintit se găsește în arhiva Guberniului regal al Marelui Principat al Transilvaniei, depusă la Arhivele Naționale din Budapesta *(Fond F., pachet 135)*. În conscripție sînt incluse școlile ortodoxe care au stat sub jurisdicția directorului provincial, cu reședința la Sibiu. Funcția respectivă, în anul școlar amintit, era deținută de protopopul Moise Fule.

Conscripția are o rubricație destul de vastă și în esență oglindește realizările obținute pe tărîm școlar în perioada ce s-a scurs de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, perioadă în care s-a început generalizarea învățămîntului „național" în această țară românească.

Din conscripție reiese faptul că cele mai importante localități — ca Deva, Hunedoara, Geoagiu, Brad, Săcărîmb, Țebea aveau școli cu caracter permanent. Numărul unităților școlare înscrise în conscripție în comitatele Hunedoara și Zarand era de 13, iar în districtul Orăștie de 14. Fiecare școală funcționa cu cîte un învățător.

La școlile existente în comitatele Hunedoara și Zarand se indică vechimea la catedră a dascălului respectiv, ceea ce ne permite întocmirea tabelului de mai jos.

Vechime ani	Numărul învățătorilor	%
1— 5	—	—
6—10	5	38,46
11—15	—	—
16—20	1	7,69
21—25	2	15,38
26—30	1	7,69
31—	1	7,69
Nedeclarat	3	23,07
Total	13	

Cel mai vechi învățător la catedră era Petru Popovici, din Deva, cu un stagiu de 32 de ani. Simion Popovici, din Hunedoara, a petrecut pe ogorul școlii 30 de ani.

O rubrică introdusă la toate unitățile școlare a dat răspuns cu privire la sursa din care se asigura retribuirea dascălilor, ceea ce reiese din tabelul de mai jos:

Sursa	Numărul învățătorilor	%
Cassa parohiei	5	18,51
Taxă școlară	11	40,74
Contribuția comunei	10	37,03
Lada frățească a minerilor	1	3,70
Total:	27	—

În comitatele Zarand și Hunedoara cele mai multe retribuții învățătorești proveneau din taxele școlare percepute de la părinții elevilor. Uneori chiar și acest modest venit era doar teoretic. În cazul localităților Baia de Criș, Băița și București, la observații se specifică faptul că din cauza sărăciei populației nu se poate percepe nimic.

În districtul Orăștie, din 14 unități școlare, în nouă învățătorul a fost retribuit din cassa comunală. La Săcărîmb salariul învățătoresc provenea din „lada frățească" a minerilor ce se alimenta din cotizațiile muncitorești.

Veniturile învățătorești sînt indicate cantitativ doar la școlile districtului Orăștie, ceea ce ne permite întocmirea unui tabel.

Retribuție în ft.	Numărul învățătorilor	%
1—10	3	21,42
11—20	4	28,57
21—30	2	14,28
31—40	4	28,57
Nespecificat	1	7,14
Total	14	—

Cel mai mic salar, de-a dreptul ridicol, de 6 ft. anual, avea învățătorul din Săraca, iar cel mai mare de 40 ft. s-a obținut la Șibot și Vinerea.

O altă rubrică oferă informații în legătură cu locul unde se desfășura învățămîntul.

Denumirea localului	Cazuri	%
Edificiu școlar	10	37,03
Locuința învățătorului	17	62,96
Total	27	—

Desigur chiar și în cazul edificiilor școlare ne putem gîndi la cel mult o sală de clasă și eventual prevăzută cu mobilierul strict necesar. Edificii școlare se găseau la Deva. Hunedoara, Brad, Săcărîmb, Turdaș etc.

Numărul elevilor recenzați și îndrumați de a frecventa școală în localitățile unde aceasta exista a fost de 1937 (1092 băieți și 845 fete) în comitatele Zarand și Hunedoara. În districtul Orăștiei, în evidențele școlare figurau 1447 copii (830 băieți și 617 fete). Cei mai mulți copii de vîrstă școlară erau în Hondol, învățătorul Avram Țebea avînd a face față la 424 copii (215 băieți și 209 fete). Populație școlară însemnată aveau Bradul (283), Vinerea (238), Țebea (207) etc.

Frecvența elevilor era variată și reflecta de fapt problemele cunoscute ale epocii respective. La Deva, din 85 elevi ortodocși înscriși în evidențe frecventau școala 73 elevi deci 85,88%. În schimb, la Baia de Criș toți copiii de vîrstă școlară, în număr de 25, erau nefrecvenți. În districtul Orăștiei frecvența generală a fost de 22,66%. În cazul mai multor localități din Hunedoara și Zarand lipsesc datele referitoare la frecvență.

Din datele de mai sus reiese faptul că populația românească depunea eforturi pentru generalizarea învățămîntului prin modestele sale resurse materiale, în timp ce oficialitatea nu acorda nici un sprijin bănesc. Constatăm că începeau să fie ridicate școli, iar învățătorii își făceau datoria ani de-a rîndul fără să abandoneze catedra din cauza greutăților.

Conscripția din 1842—1843 constituie o contribuție la mai buna cunoaștere a istoriei școlii românești din Transilvania.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Emil Păun

LA FORMATION ET L'ÉDUCATION DE LA JEUNESSE DANS UN ESPRIT RÉVOLUTIONAIRE, TÂCHE ESSENTIELLE DE L'ÉCOLE

L'impact majeur de la science et de la technique sur tous les domaines de la vie sociale — déterminé par la révolution technico-scientifique actuelle — a fait s'accroître considérablement le rôle du facteur humain dans l'édification de la société socialiste. Dans ce contexte, le processus de formation et d'éducation multilatérale et révolutionnaire de l'homme nouveau acquiert une importance sociale fondamentale, ce qui suppose des reconsidérations et améliorations qualitatives de toute l'activité d'instruction et éducation de la juene génération.

Ion T. Radu

THE TEACHING APPROACH AND THE INCREASE OF THE EFFICIENCY OF TEACHING

In a highly documented study, the author tackles a problem of overwhelming importance for the training of the future teachers — the teaching approach — defining on the basis of the latest results of research in this field, the characteristic features of an efficient teaching.

ИОАН НЯКЩУ

МЕТОД ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В контексте целого движения к ассимиляции новых техник и технологии в педагогических науках, автор предполагает необходимый переход в более старому методу, который, однако, полностью сохранил свое значение дидактического действия с ярко выраженным форматывным оттенком в общем плане школьного обучения.

Învăţămîntul limbilor moderne

Urmare din p. 47)

Capitolul II conturează caracteristicele textelor scrise ca bază pentru citire, apoi textele-scop vorbite şi fixate, care fac legătura între textele de bază şi textele-scop. Textele fixate cuprind conspectul, rezumatul, tezele, planul, adnotaţia, esafodajul de cuvinte, cuvintele-cheie, putînd fi folosite şi scheme, schiţe, tabele. Sînt necesare suite sistematice de exerciţii de citire, de înmagazinare şi de vorbire. Se cercetează fondul şi forma textelor de bază în funcţie de cerinţele învăţămîntului limbilor străine şi se analizează diferitele variante ale textelor-scop. Mijlocitorul, fixatul, trebuie astfel conceput ca să servească transmiterii de informaţii în limba modernă nu numai pentru reţinerea de informaţii pentru propria persoană; de aceea formularea în limba modernă uşurează transmiterea.

Capitolul III (cel mai amplu), bazat pe teoria activităţii cu cele trei compartimente: orientare (planificare), executare şi control, se ocupă de desfăşurarea, organizarea sistematică a acţiunilor referitoare la înţelegerea şi selectarea esenţialului, care e determinat atît obiectiv cît şi subiectiv, de teme şi exerciţii de comprimare, de prescurtare de propoziţii, de abrevieri de cuvinte şi grupuri de cuvinte, de transformare a unor semne lingvistice în semne nelingvistice.

Capitolul IV discută concret, prin exemple convingătoare, cristalizarea acţiunii de orientare, organizarea sarcinilor pentru sprijinirea programelor interioare, precum şi temele şi exerciţiile pentru realizarea semantică, gramaticală a vorbirii, transpunerea, realizarea grafomotorică şi, în fine, acţiunea de control a acestui şir de activităţi: citire, fixare şi vorbire.

Capitolul V ne oferă trei exemple de texte de bază (de 10, 28 şi 48 de rînduri) pentru activităţi lingvistice complexe, fiecare text avînd cîte două posibilităţi de tratare metodică.

PĂRINŢI, EDUCATOARE, ÎNVĂŢĂTORI, PROFESORI!

În curînd:

„ALMANAHUL PĂRINŢILOR '87"

Îl puteţi cumpăra la chioşcurile de difuzare a presei

Sommaire—Contents—Содержание 10/1986

Emil Păun — La formation et l'éducation de la jeunesse dans un esprit révolutionnaire, tâche essentielle de l'école ● Ion T. Radu — Le style pédagogique et l'accroissement de l'efficacité de l'activité didactique ● Ioan Neacşu — La méthode de l'exégèse: ses fondements didactique et vertus formatives dans l'instruction scolaire (I) ● Constantin Sălăvăstru, Dorina Sălăvăstru — L'appréciation objective, fondament de la formation du niveau d'aspiration des élèves ● Dumitru Bazac — La discipline scolaire dans le contexte de l'étape actuelle ● Iovan Marţian — Le développement de la capacité intellectuelle des élèves, support de la formation de leur conception matérialiste-dialectique et historique ● Ilie Carman — Le perfectionnement constant des relations interpersonnelles, un important moyen d'éducation athéiste des eleves ● Petruţa Găzdaru, Cornelia Segărceanu — L'actualisation des connaissances mathématiques de base au début de l'année scolaire ● Anton Laurenţiu, Mitrache Gheorghiu — La réussite scolaire dans l'enseignement-étude de la langue et de la littérature roumaines, préoccupation de base du corps enseignant ● Lizica Mihuţ — Le cercle de théâtre dans le cadre des activités scolaires ● Ioan Cîmpeanu — La méthodologie de l'analyes de la leçon par le directeur ● Mihai Nebunu — L'assimilation des codes de l'image visuelle par les élèves, prémisse de l'enseignement interdisciplainaire de la littérature roumaine ● Liliana Dragoş, Ruxandra Felea, Rodica Iancău — Le caractère pluridisciplinaire des leçons de langue modernes, un moyen d'éducation patriotique des élèves ● Maricica Chişu, Eugenia Jişa — Modalités de stimuler les capacités applicatives dans l'étude de la pédagogie dans l'enseignement supérieur ● Florica Popescu — L'inspection scolaire au temps future ● Gheorghe Luchescu — L'école de Lugoj, factor actif dans la formation de la conscience nationale ● Eugen Glück — Une page de l'histoire de l'enseignement dans le département de Hunedoara ● Livres — idées

● Emil Păun — Youth's education and training in a revolutionary spirit, a basic task of school ● Ion T. Radu — The teaching approach and the increase of the efficiency of teaching ● Ioan Neacşu — The method of the exegesis: didactic bases and formative virtues in school instruction (I) ● Constantin Sălăvăstru, Dorina Sălăvăstru — The objective appreciation, a fundamental factor of the formation of the pupils' aspiration level ● Dumitru Bazac — School discipline in the present-day context ● Iovan Marţian — The development of the pupils' intellectual capabilities, support of the formation of their dialectical materialistic and historical conception ● Ilie Caraman — The continuous improvement of interpersonal relations, an important méans of the atheistic education of the pupils ● Petruţa Găzdaru, Cornelia Segărceanu — Updating the basic mathemathical knowledge at the beginning of the schoolyear ● Anton Laurenţiu, Mitrache Gheorghiu — Ensuring school success in teaching-learning Romanian language and literature, a basic preocupation of the teaching staff ● Lizica Mihuţ — The theatre circle in school ● Ioan Cîmpeanu — The methodology of the analysis of the lesson by the school principal ● Mihai Nebunu — The assimilation of codes of audio-visual image by the pupils, a premise of the interdisciplinary teaching of Romanian literature. ● Liliana Dragoş, Ruxandra Felea, Rodica Iancău — The pluridisciplinary character of the lesson of modern languages, a means of pupils' patriotic education ● Maricica Chişu, Eugenia Jişa — How to stimulate the application capabilities in the study of pedagogy in higher education. ● Florica Popescu — School inspection in the future ● Gheorghe Luchescu — The Lugoj school, an active factor in moulding national consciousness ● Eugen Glück — A page the history of education in the country of Hunedoara ● Books — Ideas

Эмиль Пэун — Формирование и воспитание учащейся молодежи в революционном духе — основная задача школы ● Ион Т. Раду — Стиль образования преподавателя и рост эффективности дидактической деятельность ● Иоан Някшу — Метод экзегезы: дидактические основания и формативные значения в школьном обучении (I). ● Константин Сэлэвэстру, Дорина Сэлэвэстру — Объективная оценка — фундамент формирования уровня стремлений у учеников ● Думитру Базак — Школьная дисциплина в контесте нынешнего этап ● Иован Марциан — Развитие умственных способностей у учеников — суппорт формирования их мировоззрения диалектического и исторического материализма ● Илие Караман — Постоянное совершенствование межличностных отношений — важное средство атеистического воспитания учащейся молодежи ● Петруца Гэздару, Корнелия Сегэрчану — Реактуализация основных математических знаний в начале учебного года ● Антон Лауренциу, Митраке Георгиу — Обеспечение школьного успех в преподавании-обучении языку и румынской литературе — основное направление деятельности коллектива на кафедре ● Лизика Михуц — Театральный кружок в рамках школьной деятельности ● Иоан Кымпяну — Методология анализа урока директором ● Михай Небуну — Ассимиляция кодов аудио-визуальных картин учениками — предпосылки в междисциплинарном преподавании румынской литературы ● Лилиана Драгош, Руксандра Феля, Родика Иаикэу — Мультидисциплинарный аспект уроков иностранных языков, средство патриотического воспитания учеников ● Маричика Кишу, Еуджения Жиша — Способы стимулирования прикладных способностей в изучении педагогики в высшем образовании ● Флорика Попеску — Школьная инспекция в будущем времени ● Георге Лукеску — Лугожская школа — активный фактор в формировании национального сознания ● Еуджен Глюк — Страница прошлого образования в уезде Хунедоара ● Книги — идеи

EDUCATOARE, ÎNVĂŢĂTORI, PROFESORI!

Reînnoiţi-vă abonamentele la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

pe anul 1987

Preţul unui exemplar lei 6

Tiparul executat sub comanda nr 61938 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

I 4161

Revista de PEDAGOGIE

11

anul XXXV

noiembrie 1986

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Știința și învățămîntul — factori primordiali în dezvoltarea patriei
- Formarea conștiinței revoluționare la tineretul studios
- Rădăcinile istorice ale poporului român — unitatea și continuitatea sa de viață în spațiul carpato-danubiano-pontic
- Contribuții ale familiei la dezvoltarea motivației învățării la preadolescenți
- Educația patriotică, revoluționară, a elevilor — comandament major al predării istoriei
- Variante de lecții ale învățării eficiente la matematică
- Rigoare și eficiență în verificarea cunoștințelor elevilor

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 11/1986

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O Box 12—201, telex 10376 București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

IOAN IOVIȚ POPESCU — Știința și învățămîntul factori primordiali în dezvoltnrea patriei 1

ACULIN CAZACU — Formarea conștiinței revoluționare la tineretul studios 3

CAMIL MUREȘANU — Rădăcinile istorice ale poporului român — unitatea și continuitatea sa de viață în spațiul carpato-danubiano-pontic 5

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ, PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DOINA VINTILESCU — Contribuții ale familiei la dezvoltarea motivației învățării la preadolescenți 10

IOAN NEACȘU — Metoda exegezei: dimensiuni teoretice și aplicative în instruirea școlară (II)..... 13

ADRIANA GAVRILESCU — Evaluarea conduitelor creative ale elevilor 17

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

GHEORGHE SMARANDACHE, PETRU DEMETRU POPESCU — Educația patriotică, revoluționară, a elevilor — comandament major al predării istoriei 22

CEZAR CĂȘERIU — Științele biologice — mijloc de formare a spiritului patriotic, revoluționar, la elevi 26

GABRIELA ZAMFIRESCU — Variante de lecții ale învățării eficiente la matematică 30

CONSULTAȚII

MARILENA DRUȚĂ, MARIN BĂLAN, IOAN BONCOTĂ, TRIFON CĂRĂUȘU — Exigențe actuale în predarea științelor sociale 33

VASILE MOLAN — Rigoare și eficiență în verificarea cunoștințelor elevilor 37

ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ

ION HOLBAN — Integrarea învățămînt-producție și implicațiile privind orientarea profesională 42

DEZBATERE

AVRAM TUDOSIE, HERA STEINBERG — Forme eficiente de realizare a activității de patronare în învățămîntul agro-industrial 46

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

ALEXANDRINA PÂRVU — Modernizarea didacticii universitare—dimensiune importantă a perfecționării învățămîntului superior (Din experiența Universității din București) 49

OPINII

ȘTEFAN FĂTULESCU — Stimularea învățării matematicii în clasele I—IV prin jocul de șah 5

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

GHEORGHE PÂRNUȚĂ — 300 de ani de la atestarea documentară a școlii sătești din Rucăr-Argeș 6

CĂRȚI—IDEI

ANA GABRIELA NEGULESCU — „Astra" și rolul ei în cultura română .....

ELENA IONESCU, BUCUR IONESCU — Cercetări de didactica matematicii 4

ADRIAN NECULAU — Cunoașterea de sine și performanța.... 6

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Știința și învățămîntul — factori primordiali în dezvoltarea patriei

Prof. univ. dr. IOAN IOVIȚ POPESCU
Rectorul Universității din București

REALIZAREA OBIECTIVULUI STRATEGIC STABILIT DE CONGRESUL AL XIII-LEA AL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN de trecere a țării noastre, pînă în anul 1990, într-un stadiu superior de dezvoltare și de configurare a unei calități noi a muncii și vieții întregului popor solicită știința și învățămîntul să-și sporească în mod substanțial contribuția la transpunerea în viață a cerințelor noii revoluții tehnico-științifice și ale noii revoluții agrare. Recenta Plenară a Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, cuvîntarea rostită cu acest prilej de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim viceprim ministru al guvernului, președintele Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, au subliniat, încă o dată, necesitatea angajării tot mai profunde a cercetării științifice și învățămîntului în opera de dezvoltare economico-socială a țării, de promovare consecventă a progresului tehnic, a noilor cuceriri ale științei și tehnologiei în toate sectoarele de activitate. Au fost astfel evidențiate noi căi și modalități prin care cercetarea științifică și învățămîntul să se situeze la nivelul cerințelor actuale ale dezvoltării societății românești, ale progresului multilateral al socialismului, iar cercetătorii și cadrele didactice și-au exprimat, încă o dată, deplinul atașament față de partid și profunda angajare în realizarea exemplară a sarcinilor care le revid acum și în perspectivă din Programul de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic, pe perioada 1986—1990 și din Programul de pregătire și perfecționare a forței de muncă pe aceeași perioadă.

În concepția Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cercetarea științifică și învățămîntul reprezintă factori primordiali ai făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul la cel de-al XIII-lea Congres al partidului, **„Ridicarea nivelului pregătirii profesionale și tehnice pe baza celor mai noi cuceriri ale științei constituie factorul determinant al dezvoltării economico-sociale, al făuririi cu succes a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii la edificarea comunismului în România". În strategia globală a dezvoltării, știința și învățănîntul se întrepătrund, se condiționează reciproc, pentru ca progresul lor concomitent să-și aducă una din cele mai importante contribuții la realizarea obiectivelor construcției socialiste.**

Într-adevăr, omenirea contemporană se confruntă cu un ritm fără precedent al înaintării cunoașterii și promovării de noi tehnologii în toate sectoarele de activitate. Noi științe, de tipul informaticii, biologiei moleculare, chimiei microanalitice sau fizicii cuantice, se află în plin proces de afirmare, iar cele tradiționale sînt ele însele implicate într-un proces de revoluționare, bazîndu-se tot mai mult pe programe informatice și pe inteligență artificială, pe explorarea micro- și macrocosmosului, pe combinații și recombinări generatoare de noi configurații, pe extinderea cunoașterii în orizonturi din ce în ce mai profunde. Apar și se multiplică structurile informaționale, se extind limitele comunicării și asistăm la producerea rapidă a noilor tehnologii, care nu sînt simple continuatoare ale precedentelor, ci mai degrabă deosebite. Microelectronica și informatica sînt tehnologiile de bază ale noii epoci, dispunînd de posibilități multiple de influențare a civilizației umane, întrucît conduc la o nouă industrializare în servicii și în agricultură, în munca de birou și în toate sectoarele producției materiale, în conducere și în stilul muncii intelectuale. Nu este deci deloc întîmplător că se vorbește astăzi de o nouă revoluție tehnico-științifică, avînd ritmuri rapide de afirmare și implicații profunde în fiecare sector al activității umane. Angajarea deplină pe căile deschise de noua revoluție tehnico-științifică nu mai apare astfel ca o opțiune între altele posibile, ci ca o opțiune fundamentală pentru destinele dezvoltării naționale. Așa cum afirma secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul la Congresul al XIII-lea, **„Numai în măsura în care știința românească se va angaja cu toate forțele în activitatea de cunoaștere și înțelegere a tainelor naturii și universului, patria noastră va putea să se mențină la un nivel de dezvoltare ridicat, va putea obține noi și noi succese pe calea progresului economico-social, își va întări continuu independența și suveranitatea națională, contribuind la dezvoltarea colaborării internaționale și realizarea păcii în lume".**

Avînd contribuția clară a angajării ferme în înfăptuirea noii revoluții tehnico-științifice, în programul nostru de cercetare se asigură o îmbinare organică și un echilibru dinamic între domeniile aplicative și cele fundamentale ale cercetării și se realizează o orientare ferm racordată la prioritățile dezvoltării economico-sociale ale țării, în așa fel încît să sporească aportul științei naționale atît la înfăptuirea cincinalului 1986—1990, cît și la asigurarea rezervei de soluții tehnice necesare dezvoltării viitoare. Înfăptuirea noii revoluții științifico-tehnice necesită totodată schim-

bări importante în atitudinile și mentalitățile cercetătorilor, înlăturarea hotărîtă a abordărilor rutiniere, promovarea consecventă a spiritului revoluționar în gîndire și acțiune, permanenta autoperfecționare. După cum sublinia tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, în cuvîntarea la Plenara din 30 octombrie 1986 a Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, **„În actualele condiții trebuie să urmărim obținerea unor schimbări cu adevărat radicale, revoluționare, la dimensiunea marilor cuceriri ale cunoașterii umane, ale puternicului potențial tehnico-științific de care dispunem".**

În strategia globală a dezvoltării țării noastre, afirmarea triadei cercetare-producție-învățămînt a dobîndit virtuțile programatice ale construcției armonioase și interdependente. Învățămîntul nu mai apare în ipostaza unei „cutii de rezonanță" a schimbărilor produse în alte sectoare sociale, ci se dezvoltă în condițiile unei corelări organice cu cercetarea și producția, formînd împreună un tot unitar, inseparabil. Revoluția în domeniul științei și tehnicii presupune și necesită o nouă revoluție în nivelul de formare a specialiștilor, pentru ca aceștia, la rîndul lor, să continue pe o treaptă calitativă mereu superioară dezvoltarea științei și producției.

Pentru realizarea obiectivelor dezvoltării învățămîntului în noile condiții și în concordanță cu cerințele de viitor, Plenara Consiliului Național al Științei și Învățămîntului și mai ales cuvîntarea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu prezintă o importanță cu totul deosebită, identificîndu-se noi direcții de acțiune și de concentrare a eforturilor tuturor cercetătorilor și cadrelor didactice din învățămînt.

Învățămîntul românesc contemporan se dovedește a fi, prin structura și conținutul său, un învățămînt modern, puternic ancorat în realitățile vieții și construcției sociale, întemeiat pe o concepție științifică unitară. În condițiile ritmurilor rapide de dezvoltare social-economică și în relație cu noua revoluție din știință și tehnică, învățămîntul însuși trebuie să dispună de un grad înalt de flexibilitate și mobilitate. Funcțiile de pregătire a noilor specialiști pentru toate sectoarele de activitate nu se pot realiza de pe poziții adaptative, ci mai ales anticipative, astfel că învățămîntul trebuie să asimileze în însuși modul de practicare a educației dimensiunea prospectivă, raportarea la viitorul construcției socialiste. Dispunînd de programe clare ale dezvoltării, ce au ca orizont anul 2000, învățămîntul se orientează către acea pregătire și perfecționare a forței de muncă prin care viitorul competențelor necesare să fie anticipat cu maximă acuratețe. În acest sens, personalul didactic din învățămînt participă în activități de cercetare științifică și practică productivă, avînd posibilitatea transferării mesajelor specifice acestor sectoare de activitate în condiții de învățare și instruire a tinerilor specialiști. Programele analitice sînt permanent revizuite, reprezentînd domeniul cel mai dinamic al orientării și structurării conținuturilor învățării. Sînt introduse ultimele noutăți din cercetarea științifică, se propun restructurări, concordante cu evoluția solicitărilor de producție, și sînt accentuate metode și tehnici de cercetare și învățare independentă. În felul acesta, pregătirea în profil larg se îmbină cu specializarea, iar orizontul științifico-teoretic își confruntă în permanență mesajele cu cerințele practicării profesiunii viitoare.

O atenție sporită trebuie să acordăm, în continuare, perfecționării procesului de învățămînt, formelor de predare și învățare, condițiilor de desfășurare a practicii productive, educației revoluționare a tineretului în concordanță cu normele și valorile specifice modului socialist de viață și muncă, în așa fel încît să ridicăm în permanență nivelul calității învățămîntului. După cum s-a indicat și în cuvîntarea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, în deschiderea lucrărilor Plenarei Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, **„Toate forțele din învățămînt trebuie să fie larg mobilizate pentru a asigura dezvoltarea școlii românești în consens cu progresul științei, cu cerințele noii revoluții tehnico-științifice și noii revoluții agrare, cu imperativele dezvoltării intensive a economiei naționale, ale edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism".**

Date fiind cerințele actuale și mai ales cele de perspectivă ale dezvoltării sociale și economice a țării noastre, o importanță din ce în ce mai mare dobîndește perfecționarea personalului muncitor din toate sectoarele de activitate. În acest spirit fiecare om al muncii participă, la un interval de 2—3 ani, într-o formă organizată de perfecționare a pregătirii profesionale. Această activitate va dobîndi noi dimensiuni și semnificații odată cu finalizarea indicației secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind elaborarea unui program special de perfecționare a cunoștințelor profesionale și tehnice, de însoire și aplicare a cuceririlor științei și tehnicii în toate domeniile.

Știința, învățămîntul și cultura sînt, prin însăși natura lor, simboluri ale construcției pașnice, activități care înfloresc și-și edifică roadele într-o lume a păcii. Conștienți de gravele pericole pe care le creează înarmările nucleare sau convenționale pentru omenire, de responsabilitatea care le revine pentru destinele păcii și construcției pașnice, reprezentanții oamenilor de știință și învățămînt din țara noastră, reuniți în cadrul Plenarei Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, au adoptat un **Apel** pentru dezarmare și pace în Europa și în lume. Alături de magistralele inițiative de pace ale secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, oamenii de știință, cultură și învățămînt din țara noastră și-au exprimat în acest **Apel** atît aderiunea, încrederea și deplinul atașament față de politica de pace a partidului și statului nostru, cît și chemarea adresată savanților și educatorilor de pretutindeni de a-și intensifica eforturile pentru stoparea cursei înarmărilor și trecerea la dezarmare, pentru edificarea unei lumi a conviețuirii și construcției pașnice.

Formarea conștiinței revoluționare la tineretul studios

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU
Universitatea din București

DOCUMENTELE PARTIDULUI NOSTRU, definind atributele procesului revoluționar care se desfășoară în întreaga viață economică și socială, acordă o atenție deosebită învățământului, amplei activități de formare a cadrelor în concordanță cu cerințele obiective ale actualei etape de dezvoltare a țării și cu perspectivele progresului multilateral al patriei. Fundamentînd conceptele de „revoluție în învățămînt", „învățămînt revoluționar" și altele, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu are în vedere racordarea deplină a sistemului școlar la ansamblul transformărilor înnoitoare care au loc în societate, sporirea rolului școlii de toate gradele în impulsionarea factorilor calitativi, intensivi ai dezvoltării.

Desigur, aceste noi concepte înscriu — în spațiul lor de înțelesuri — o totalitate de mutații structurale, în toate componentele sistemului de învățămînt. Ele desemnează transformări complexe, al căror spațiu de referință cuprinde organizarea, rețeaua școlară, conținutul și tehnologiile didactice, funcțiile instructiv-formative, finalitățile și efectele pe termen lung ale modelării factorului uman. *În acest cadru de interdependențe funcționale de o deosebită sistemicitate organică, un loc specific îl ocupă procesele formative, ansamblul rolurilor și funcțiilor învățămîntului în studierea și structurarea factorilor subiectivi, în modelarea conștiinței noi, socialiste, a tineretului școlar.* Ne propunem, în cele ce urmează, relevarea unora dintre atributele acestui proces, în lumina exigențelor noi din documentele de partid și în baza prelucrării socio-pedagogice a mesajului normativ pe care îl cuprind aceste documente.

În ultimii ani, în sistemul nostru de învățămînt s-au produs o seamă de transformări care — gravitînd în jurul strategiei integrării școlii cu cercetarea științifică și activitatea productivă — conturează *o nouă condiție educațională a omului, a tineretului, îndeosebi. Se instituie, tot mai mult, o practică a educației care depășește considerabil cadrul învățării prin asimilare de modele cognitive, reunind într-o viziune largă o multitudine de componente acționale, cu deschideri spre exercitarea resurselor productive și de creativitate, bazate pe alternarea dinamică a unor tipuri variate de activități și pe adecvarea anticipativă a factorului uman la cerințele noi ale revoluției tehnico-științifice, la exigențele viitoare ale spațiului muncii sociale.*

Este de datoria științelor educației, al căror sistem este apt de multiple *deschideri interdisciplinare*, să analizeze mai pe larg, mai adînc și cu sensibile renovări conceptuale această *„nouă condiție educațională", ca dimensiune calitativ superioară a statutului existențial al omului în societatea noastră.* În spațiul de idei al acestui articol avem în vedere *faptul că* — decelînd trăsături și tendințe ale fenomenului spiritual, al conștiinței tineretului școlar — trebuie să le luăm în considerare ca reflectare globală a condiției educaționale obiective, ca reflex subiectiv al totalității atributelor definitorii pentru statutul educațional al omului. Această deschidere analitică angajează, evident, o perspectivă filosofică. Dar, în același timp, are sensibile determinații socio-pedagogice și psihologice, precum și conexiuni axiologice, praxiologice și altele.

Din multitudinea de raporturi determinative care se exprimă pe planul faptelor de conștiință, cele care se structurează în spațiul educației au — în dinamica vîrstelor școlare — un rol eficient și finalizator central. Iată de ce considerăm că — dovedind o sensibilitate crescîndă la aprecierile din documentele de partid, în speță la cele cu vădit sens normativ — este necesar *să le convertim mai insistent în limbaj socio-pedagogic, să „transcriem" mesajul lor în termenii specifici ai practicii educaționale.* Realizarea unei corespondențe funcționale între limbajul politic și cel socio-pedagogic, problemă care poate fi tratată din multiple unghiuri de vedere teoretice, este — cu precădere — o problemă de acțiune, de ordin practic, solubilă progresiv în registrul nemijlocit al actelor educaționale. De aceea, socotim că asimilarea documentelor de partid în sfera practicii școlare nu se poate rezuma la o simplă prelucrare de mesaj normativ, ci poate și trebuie să devină — într-un spațiu unitar și divers în același timp — un travaliu al întregului corp

profesoral, o preocupare cotidiană a tuturor cadrelor didactice, cu variațiile specifice de la o disciplină la alta și de la un palier sau altul al sistemului muncii școlare.

În acest sens, de pildă, sporirea „ratei de actualitate", a cunoștințelor, introducerea a ceea ce este nou, a cuceririlor de vîrf ale cunoașterii umane în conținutul învățămîntului nu se poate limita la adăugiri succesive de informații, cu efecte de blocaj și saturare informațională. Promovarea noului — reclamată ca atare în documentele de partid și înscrisă explicit între atributele unui învățămînt revoluționar, în Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară, consacrată deschiderii actualului an de învățămînt — presupune *regîndirea întregului sistem de cunoștințe, desprinderea unor semnificații și sensuri noi ale cunoștințelor, sesizarea mutațiilor revoluționare care se petrec în științele contemporane;* apariția unor structuri teoretice nebănuite, schimbările de nivel paradigmatic în multe sfere ale cunoașterii umane își află, în învățămînt, principalul mediu de comunicare la scară de masă, principala cale de încorporare în factorul uman. Fiecare disciplină școlară este chemată, prin urmare, să reflecte — diferențiat și gradat, potrivit locului pe care îl ocupă în structura verticală a învățămîntului — *noile orientări teoretico-metodologice din științe, conexiunile multi- și interdisciplinare ale acestora, transformările cognitive active care se produc, ipotezele îndrăznețe care se lansează în frontul actual al cunoașterii.*

Și în domeniul activității școlare, ca de altfel în toate domeniile, *promovarea noului* nu este o lozincă în sine sau un imperativ abstract, ci *o acțiune sistematică, permanentă, a cărei finalitate se exprimă în sporirea valorii cognitive a orizontului de conștiință dobîndit de tineretul școlar.*

Formarea conștiinței socialiste a elevilor ne apare — din această perspectivă — ca *un proces de renovare structurală a cunoașterii.* Conținutul cognitiv al conștiinței, a cărui împlinire face obiectul specific și explicit al practicii educaționale, nu epuizează desigur întreaga gamă de determinații ale vieții spirituale a elevilor. Subliniindu-i rolul și semnificația, avem în vedere traducția logico-didactică a cerinței din documentele de partid, privind necesitatea pregătirii unitare a tineretului, atît în perspectiva competențelor profesionale, cît și a celor moral-politice și cetățenești care îi vor reveni plenar pe parcursul vieții active, al finalizării contingentelor școlare în sfera muncii utile pentru societate.

Prin urmare, *conținutul cognitiv al conștiinței* (sub aspectul indicatorilor săi tehnico-profesionali) *se cere a fi dublat de sensibile influențe formative, cu largi deschideri culturale, politice și ideologice.* Practic, toate disciplinele din planurile de învățămînt pot și trebuie să răspundă acestui deziderat, într-un mod specific și diferențiat, de la caz la caz. În acest context se relevă a fi de o însemnătate centrală *necesitatea organizării procesului instructiv-formativ în așa fel încît să se realizeze o complementaritate organică între cunoștințe și valori.* Distingem, pe de o parte, semnificația axiologică a tuturor cunoștințelor de specialitate, dar aceasta nu epuizează resursele modelatoare ale procesului educațional. *Este nevoie de elaborarea celor mai eficiente strategii de modelare valorică propriu-zisă a conștiinței, de crearea — în fiecare școală, în fiecare clasă de elevi — a unui climat cultural nou, caracterizat prin motivații superioare, printr-o intensă circulație a mesajelor valorice noi pe care le cuprinde în sine spiritualitatea socialistă.* Premisă esențială a eficienței formative a școlii în ansamblul său, *climatul spiritual al grupurilor educaționale* (dependent, cum arată numeroase studii de teren, de natura relațiilor interumane, de tipurile de rețele de socializare și integrare) *constituie un referențial al modelării conștiinței,* care se cere a fi revigorat substanțial, cel puțin la nivelul de interes de care se bucură laturile informaționale ale procesului de învățămînt.

Accentuînd asupra acestui aspect avem în vedere *particularitățile raporturilor cauzale în sfera cărora se constituie achizițiile de conștiință la vîrstele școlare,* rolul de „filtraj" pe care îl joacă grupul școlar, capacitatea acestuia de a influența matriceal comportamente și atitudini individuale. *Acordăm,* pe drept cuvînt, *o atenție sporită strategiilor de instruire, gradului lor de modernitate și fiabilitate, perfecționării registrului actelor didactice. Dar,* în același timp, *nu poate fi neglijată nicicum problematica specifică a grupurilor școlare, în coordonatele căreia vom distinge multiple resurse pentru roluri și funcții de modelare valorică a conștiinței tineretului școlar, complementare modelării cognitive propriu-zise.* Tocmai în perspectiva complexă, avansată în documentele de partid, privind tipul de om pe care trebuie să-l pregătim, este necesară o relansare a preocupărilor teoretice și practic-educaționale pentru descifrarea mecanismelor socio-grupale ale genezei *conștiinței la vîrstele școlare.* Mai ales dacă avem în vedere că, în actualele structuri ale activității din școlile de toate gradele, mult diversificate față de trecut, contextele grupale ale individului au căpătat o turnură alternativă accentuată, acoperă o gamă de activități tipologic distincte (de învățare, de creație, de muncă, artistice, sportive etc.), ceea ce face ca „etiologia socială" a asimilării valorilor culturale să dobîndească o mare complexitate. Ceea ce, în nici un fel, nu poate scăpa funcțiilor formative

ale practicii educaționale, procesului de dezvoltare a conștiinței socialiste în rîndurile tineretului școlar.

Una dintre temele de largă deschidere teoretică și practică strîns legată de cele mai înainte — este *modelarea orientării sociale a elevilor*. În interdependență cu orientarea școlară și cu cea profesională, orientarea socială este un proces care, redat printr-un concept încă puțin explorat în literatura sociopedagogică de la noi, reprezintă *modul și măsura în care elevii reușesc să elaboreze și să finalizeze atitudinal înțelegerea legăturilor determinist-cauzale, a legităților și tendințelor care străbat bogăția de fenomene ce se petrec în mediul natural și social din jurul lor.*

Conștiința socialistă, în devenirea sa, este indisolubil legată de optimizarea orientării sociale, proces care își așază structurile sale de bază pe parcursul anilor de școlaritate, continuu și gradat. Subliniem acest aspect pentru a-i releva dimensiunile practice și a conchide că practica educațională are datoria de a-i acorda o atenție mult mai mare.

Unitatea dinamică a fondului cognitiv și axiologic al conștiinței în formare a elevilor ne relevă și marile particularități ale constituirii modului de a gîndi, domeniu de referință psihopedagogică, dar cu sensibile deschideri spre definirea conținutului socialist al faptului spiritual. Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, relevînd dimensiunile procesului revoluționar contemporan, îndeosebi din țara noastră și, deopotrivă, definind unele înțelesuri noi ale revoluției tehnico-științifice, arată că este necesară o revoluționare a modului de gîndire al oamenilor, o transformare a structurilor vieții lor spirituale, în concordanță cu noile exigențe ale mediului socio-tehnic progresiv în care trăim. Această apreciere are semnificații aparte pentru practica educațională școlară, cea în cursul căreia *se pun bazele metodologice ale gîndirii, cu efecte pe termen lung, vizibile pe tot cuprinsul vieții active a omului*. Considerăm că este necesară o reevaluare a funcțiilor și finalităților proceselor instructiv-formative din acest punct de vedere, o mai nuanțată dezbatere a modului și măsurii în care acestea se orientează eficient spre *cultivarea unui mod de a gîndi operativ, critic și selectiv, ipotetic și experimental, exploratiu și rezolutiv deopotrivă*. Solicitînd cadre cu o pregătire polivalentă, cu un profil larg și cu capacități creative deosebite, dezvoltarea economică și socială a țării noastre este organic dependentă de valorificarea superioară a resurselor umane. *Dimensiunea metodologică a gîndirii, în genere, întregul mecanism al modului de a gîndi se constituie într-o astfel de resursă, practic inepuizabilă și, în esență, indicativă pentru latura aplicativă a conștiinței noi, socialiste.*

Iată de ce se impune, în chip practic, sporirea preocupărilor de investigare a acestui domeniu și, deopotrivă, de definire a celor mai adecvate strategii didactico-formative, care să stimuleze la elevi un nou mod de a gîndi în raport cu problemele vieții înconjurătoare. Un mod de a gîndi care să-și afle indicatorii principali de evaluare a performanțelor sale în spațiul eficienței, operativității și creativității.

Desigur, aria problematică a modelării conștiinței noi, socialiste, în rîndurile tineretului școlar este deosebit de largă, de cuprinzătoare. Interdependențele complexe ale factorilor spirituali cu toate structurile de personalitate pun în evidență o multitudine de căi și direcții de abordare a acestei problematici.

Rădăcinile istorice ale poporului român — unitatea și continuitatea sa de viață în spațiul carpato-danubiano-pontic

Prof. univ. dr. CAMIL MUREȘANU
Universitatea din Cluj-Napoca

DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII se desfășoară după legi generale, cărora se subsumează numeroase legi particulare și o infinită varietate de fapte concrete, singurele aparente. Într-o primă instanță, cercetarea ei sesizează deci pluralitatea destinelor indivizilor și colectivităților, continua modificare a relațiilor interumane și a legăturii dintre grupurile sociale și mediul ambiant. Așa, de pildă, unor popoare, împrejurări nu totdeauna elucidate le-au impus, în anumite epoci, strămutări frecvente; locul lor actual pe harta lumii este de dată relativ apropiată, pe cînd celui originar se încearcă a i se descifra contururile, abia întrevăzute prin vălul obscur al informațiilor fragmentare și al ipotezelor contradictorii. Alte popoare, dimpotrivă, apar pe

scena istoriei marcate cu nota stabilității, a unei legături indisolubile cu pămîntul unde le este pentru întîia dată menționată existența. Firește, și această a doua situație poate fi atribuită împrejurărilor obiective, în acest caz prielnice. Dar nu numai lor.

Fiindcă istoria cunoaște popoare permanent și greu încercate de felurite adversități, fără ca acestea să le poată face să-și părăsească pămîntul lor, nu înseamnă a contesta preeminența generală a explicației istorice prin determinante obiective, dacă se presupune totuși că și popoarelor le sînt proprii — la fel ca indivizilor — unele trăsături temperamentale, foarte probabil dobîndite cîndva și cumva, care se înscriu în ansamblul factorilor ce le îndrumă căile existenței.

Poporul nostru, deși n-a fost prea favorizat de împrejurările istoriei, s-a numărat în rîndul acelora care din timpuri străvechi au viețuit fără întrerupere pe teritoriul ce formează astăzi patria sa.

Desigur, coborînd în adîncul timpurilor trecute, de pe o anumită treaptă, această continuitate începe a nu se mai putea distinge cu certitudine. Pămîntul țării noastre, după rezultatele cercetărilor arheologice, a fost locuit din vremuri așa de îndepărtate, încît s-a avansat la un moment dat chiar ipoteza că ar fi făcut parte dintr-una din zonele antropogenezei.

Menținîndu-ne pe domeniul datelor mai sigure, se constată la noi o continuitate de viață umană ale cărei începuturi se situează cu multe mii de ani în urmă. Aproximativ cu 2—3000 de ani înaintea erei noastre, locuitorii de odinioară ai acestui pămînt au creat una din cele mai remarcabile culturi materiale ale epocii neolitice, de pe întreg cuprinsul Europei — cultura numită Cucuteni.

Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat de mai multe ori în cuvîntările sale semnificația vechimii de 5000 pînă la 7000 de ani — a unor localități astăzi înfloritoare din patria noastră[1].

Este o continuitate de viață și de activitate economică despre care însă, pentru această epocă îndepărtată, nu se poate stabili ceva sigur în privința apartenenței etnice a purtătorilor respectivelor tipuri de civilizație. Pentru acele timpuri, însăși noțiunea de „etnic", în reprezentarea pe care o avem noi, cei de azi, este lipsită de un corespondent real.

Se poate în schimb susține cu dovezi suficiente, pe baza descoperirilor arheologice, că în cursul mileniului al II-lea înaintea erei noastre (se admite de mulți anul 1700 î.e.n.): „ținuturile carpato-dunărene erau locuite de o populație care nu era încă daco-getică, dar din care se vor naște daco-geții"[2]. Despre acest popor, strămoș direct al nostru, istoria, arheologia și lingvistica sînt de părere că el s-a diferențiat din masa marii etnii a tracilor înainte cu aproximativ 3000 de ani. În consecință, cînd istoricul grec Herodot menționează pe geții care au avut curajul, în anul 514 î.e.n. să se împotrivească regelui pers Darius I, stăpînitorul celui mai întins și mai puternic imperiu al vremii, ei fiind „cei mai viteji și mai drepți dintre traci"[3]. acest popor sălășluia demult la Dunărea de Jos și de ambele părți ale Carpaților. „În momentul apariției lor pe scena istoriei scrise, geții se prezentau grecilor ca străvechi autohtoni ai acestui pămînt"[4]. Cei 2500 de ani care au trecut de la evenimentul menționat nu măsoară, prin urmare, adîncimea întreagă a rădăcinilor poporului român în pămîntul său străvechi. Am putea spune, mai curînd, că ei marchează doar clipa în care tulpina sa apare întîia dată la suprafață.

Daco-geții au fost creatorii unei civilizații și ai unei culturi originale, înălțate pe treapta cea mai înaltă în secolele I înaintea și după începutul erei noastre, pînă în anii 105—106 e.n., cînd statul și poporul dac au căzut, după o rezistență eroică, sub loviturile Imperiului Roman. Cucerirea romană a fost, pentru Dacia, un eveniment cu consecințe complexe.

> **„Ca orice cucerire** — arată secretarul general al partidului — **a avut și urmări tragice pentru poporul dac".** Însă: **„... pe baza împletirii strînse a celor două civilizații, ce au conviețuit vreme îndelungată, viața economică, socială și culturală din aceste ținuturi a cunoscut un nou și puternic progres. Din unirea dacilor cu romanii s-a plămădit, în decursul secolelor, un popor nou, plin de energie și vigoare, moștenitor al marilor virtuți și tradiții ale glorioșilor săi înaintași — poporul român"**[5].

De la daci, subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, poporul nostru a păstrat ca trăsături caracteristice setea de libertate, voința de a nu-și pleca fruntea sub jugul străin, hotărîrea de a rămîne mereu el însuși, unic stăpîn pe viața și pe soarta sa. Iar de la romani a preluat spiritul rațional, judecata și pasiunea creatoare a acestora[6].

„Simbioza" daco-romană, din care s-a născut poporul român, a durat, în fapt, mai mult decît cei 165 de ani de ocupație romană în Dacia, deoarece legăturile dacilor cu romanii au început înaintea războaielor de apărare conduse de Decebal și s-au prelungit cel puțin un secol după evacuarea administrației și armatei romane la sud de Dunăre, de către împăratul Aurelian. Această simbioză a comportat pe de o parte o mixtare biologică între autohtoni și coloniștii aduși de romani în Dacia, iar pe de altă parte o contrapunere a civilizației și culturii celor două elemente etnico-lingvistice.

Sub primul aspect, chiar dacă se admite o colonizare relativ importantă cu elemente

romane sau romanizate, este mai mult decît probabil că populația dacică a format și sub ocupația romană majoritatea locuitorilor, pentru a nu mai vorbi de regiunile Daciei care rămăseseră în afara ocupației romane. Din acest punct de vedere, prin urmare, *poporul român este în cea mai mare parte urmașul acelui substrat etnic străvechi, care a fost poporul daco-get*. Substrat căruia, în decursul veacurilor, i s-au adăugat, pe lîngă componenta furnizată de colonizarea romană, și elemente etnice minore de alte proveniențe, din cele așezate, ori aflate numai în trecere pe teritoriul patriei noastre, îndeosebi în lunga și frămîntata perioadă a migrației popoarelor.

Din punctul de vedere al situației pe care am numit-o „de contrapunere" între cultura și civilizația dacilor și a romanilor, rezultatul simbiozei a fost invers proporțional față de cel dintîi. În cadrul procesualității istorice generale s-a constatat că atunci cînd două sau mai multe culturi ajung într-o stare de confruntare și de contact nemijlocit de lungă durată, rezultanta nu este o cultură echivalentă cu o medie între cele anterioare, ci, dimpotrivă, una din ele se impune, își imprimă caracterele proprii, ca pe o dominantă în cadrul culturii nou create. Și în cazul ocupației romane în Dacia, cultura romană a beneficiat de o serie de calități și de condiții care i-au facilitat o asemenea „victorie" asupra culturii dacilor. *Semnul cel mai vizibil și mai durabil al modului specific în care s-a realizat o atare sinteză culturală a fost limba de structură latină pe care și-a însușit-o și a dezvoltat-o populația Daciei, ducînd-o, peste milenii, pînă la forma limbii române actuale*. În lexicul limbii noastre se păstrează un număr de cuvinte din limba dacă (vreo 160, după identificările și presupunerile cele mai generoase făcute de lingviști), dar nici prin număr, nici prin valoare funcțională, ele nu constituie nici pe departe un factor de structură al limbii române.

Acest proces crucial al istoriei noastre — — formarea poporului și a limbii române — a fost sintetic și pătrunzător zugrăvit de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în expunerea sa la Plenara lărgită a Comitetului Central al Partidului, din 1—2 iunie 1982:

> **„Victoria romanilor a deschis o perioadă lungă de conviețuire, în care s-a accentuat împletirea civilizației dace și romane. După cum atestă scrierile vremurilor respective, cercetările arheologice, datele științifice, în această perioadă s-a realizat simbioza daco-romană și a început formarea unui nou popor, bazat pe cele mai înalte virtuți ale dacilor și romanilor. Așa s-a născut poporul român. După retragerea armatelor romane din fața năvălirii popoarelor migratoare, noul popor în formare a rămas să-și apere glia și comunitatea de interese. Treptat, el a trecut la organizarea de noi formațiuni, de voievodate, care au dus lupte grele împotriva năvălitorilor, pentru apărarea ființei proprii"[7].**

Limba română, în structura sa latină nu semnifică numai un aspect fundamental al procesului de formare a poporului român. Prezența ei ca instrument de comunicare, din evul mediu pînă astăzi, pe întreg teritoriul vechii Dacii, este una din dovezile puternice ale continuității de viață a poporului nostru în acest spațiu carpato-danubiano-pontic.

Este adevărat că, în perioada ce a urmat retragerii administrației romane din Dacia, informațiile privitoare la populația rămasă pe loc se rarefiază, istoricii fiind reduși, pentru cîteva secole, exclusiv la interpretarea vestigiilor arheologice. *Cercetările din ultimele decenii au acumulat dovezi tot mai numeroase ale faptului că, după retragerea armatei și administrației romane, majoritatea populației din provincie a rămas la vetrele sale, mai cu seamă în așezările rurale*. Cu începere de prin secolul al IX-lea, al X-lea reapar informațiile izvoarelor scrise despre această populație, de-acum românească, constituită în Transilvania *în cel puțin trei voievodate, cunoscute de renumita cronică a Notarului Anonim. Sînt voievodatele conduse de Gelu, pe Someș, de Menumorut, pe Crișuri, și de Glad (mai tîrziu de Ahtum), în Banat*. În cursul secolului al XIII-lea izvoarele consemnează de asemenea existența unor formațiuni politice românești la sud și la răsărit de Carpați. Sînt numiți voievozii Seneslau și Litovoi, cnezii Ioan și Farcaș, de o parte și de alta a Oltului.

Prin dezvoltarea și unificarea acestor formațiuni, ca și a celor de la răsărit de Carpați, s-au format în veacul al XIV-lea statele feudale de sine stătătoare Țara Românească și Moldova. În cadrul ambelor procese, *se semnalează un anumit rol al elementului românesc din Transilvania, mai exact din țara Hațegului, a Făgărașului și a Maramureșului*.

În Transilvania nu s-a putut forma un stat neatîrnat românesc, deoarece voievodatele menționate mai sus au fost cucerite de regatul feudal maghiar. Ele au lăsat însă urme în organizarea și în evoluția istorică a Transilvaniei, dînd numele instituției de conducere a țării — voievodatul — și imprimînd o frecventă tendință de autonomie față de regalitatea și feudalitatea maghiară, de apropiere și colaborare cu celelalte două țări române. Se datora aceasta și faptului că *majoritatea populației era românească*, după cum constata fără nici o șovăire încă în secolul al XVII-lea, Grigore Ureche. El scria despre locuitorii „țării Ardealului" *„... și români peste tot locul, de mai multu-i țara lățită de români decît de unguri"*[8].

Închegarea politică a poporului nostru, în evul mediu, în state separate, este o realitate

în acea epocă, pentru toate popoarele europene. În cazul poporului român, ea s-a datorat în primul rînd condițiilor externe neprielnice, presiunilor din afară din partea unor mari state feudale vecine, cum au fost — inițial — cel maghiar, apoi cel polon și otoman. În general însă, o atare structură politică fărîmițată era corespondentul și expresia nivelului redus de dezvoltare a forțelor de producție, caracterului închis, izolat, al așa-numitului stadiu de „economie naturală", ce nu era capabilă să ofere o bază stabilă pentru formațiuni politice de mare întindere. Unele „imperii" din acel timp s-au format prin cucerire, au încercat să se mențină prin forță, dar n-au fost durabile tocmai din lipsa unei baze corespunzătoare în planul economic.

Cu toate că în evul mediu încă n-au existat condiții pentru înfăptuirea unei unificări politice durabile a poporului român, legăturile între toate părțile teritoriului locuit de el au avut un caracter permanent. Pentru a nu mai recurge la enumerarea variatelor dovezi în acest sens, vom invoca doar faptul că *însăși limba română conține, prin una din notele sale specifice, o a treia semnificație istorică majoră. Ea se caracterizează — după cum au remarcat toți observatorii și cunoscătorii săi, mai vechi și mai noi — printr-o excepțională unitate, în limitele întregului spațiu carpato-danubiano-pontic.*

Un asemenea fenomen nu poate avea altă explicație logică decît aceea a relațiilor permanente și vii între cele trei țări, prin contactele frecvente între locuitorii lor, din interiorul și din afara arcului carpatic. O permanență a relațiilor ce nu și-a avut resorturile numai în sfera utilitarului, ci și la nivelul mentalității colective, păstrătoare a conștiinței unității de origine și de neam.

> „**De la început** — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — **între cele trei principate s-au dezvoltat legături strînse.** Într-o formă sau alta exista conștiința originii comune, dorința de unire într-un singur stat, realizat de altfel — este drept, pentru vreme scurtă — în timpul lui Mihai Viteazul. **Unirea făurită sub domnia lui Mihai Viteazul exprima voința românilor de a-și avea un stat unitar propriu, prevestind formarea statului național unitar român de mai tîrziu, în 1918... În această perioadă s-a format conștiința de sine a poporului nostru, conștiința continuității, a unității de origine și cultură a tuturor locuitorilor din cele trei principate**"[9].

Cuvintele secretarului general al partidului sînt întemeiate cu strictețe pe izvoarele istorice. Marii cronicari din secolele al XVII-lea — al XVIII-lea au dat o expresie mișcătoare, în mlădierea încă anevoioasă a limbii de atunci, conștiinței originii comune, a continuității și unității poporului nostru. „*Românii, cîți să află lăcuitori la Țara Ungurească și la Ardeal și la Maramoroșu* — scria Grigore Ureche — *de la un loc sînt cu moldovenii și toți de la Rîm să trag*"[10].

Mai explicit și mai bogat în dezvoltarea aceleiași idei, ca unul ce beneficia de o erudiție superioară, stolnicul Constantin Cantacuzino este autorul acestui text emblematic pentru o conștiință matură a unității și continuității românești, în veacul al XVII-lea: „... *Iară noi, rumânii, sîntem adevărați romani și aleși romani în credință și în bărbăție, den carii Ulpie Traian i-au așezat aici în urma lui Decheval... și i-au lăsat așezați aici și dintr-acelora rămășiță să trag pînă astăzi rumânii aceștea. Însă rumânii înțăleg nu numai ceștea de aici, ci și den Ardeal, carii încă și mai neaoși sînt, și moldovenii, și toți cîți într-altă parte să află și au această limbă, măcară fie și cevași osebită în nește cuvinte, den amestecarea altor limbi, cum s-au zis mai sus, iară tot unii sînt. Ce dară pe aceștea, cum zic, tot rumâni îi ținem, că toți aceștia dintr-o fîntînă au izvorît și cură ... Însă nu puțină mirare iaste la toți cîți scriu de aceasta, nici la cîți bine se vor socoti de acești rumâni, cum s-au ținut și au stătut pînă astăzi așa, păzindu-și limba — și cum au putut și pot, și pămînturile acestea lăcuiesc? Care acestea la puține limbi și neamuri să vede.. Și mai vîrtos atîtea roduri de oameni, străine și varvare, preste dînșii au dat și au stricat... iară ei tot au stătut și s-au ținut cum sînt...*"[11].

Istoricul modern poate veni în sprijinul temei noastre cu argumente mai precis și mai detaliat formulate, dar în esență cu greu va putea spune mai mult și cu mai vibrantă putere de convingere, decît învățatul cronicar și iubitor de neam de acum aproape trei veacuri.

Să adăugăm și cuvintele pe care, potrivit lui Ion Neculce, le-ar fi rostit Miron Costin în fața Ducăi-Vodă, într-un moment de cumpănă pentru domnia Moldovei, amenințată de o incursiune vrăjmașe; cuvinte în care pulsează parcă o conștiință de factură de-a dreptul modernă, anticipînd — izolat — pe aceea creată și implantată de generația romantismului: „*Ce putere au ei să vie asupra Măriei Tale? Să nu dăm locul, că pămîntul acesta este frămîntat cu singele moșilor și strămoșilor noștri*"[12].

Odată cu apropierea mersului istoriei poporului român de pragul epocii moderne, problema unității și continuității sale, a identificării rădăcinilor sale îndepărtate

în timp, a devenit un bun comun, încorporat ferm și definitiv conștiinței largi a colectivității românești, care a atins treapta superioară de conștiință națională propriu-zisă. Generația Școlii Ardelene, a revoluției conduse de Tudor Vladimirescu, generația care a pregătit și apoi a înfăptuit revoluția de la 1848 au transformat aceste adevăruri de ordin istoric și lingvistic în temeiuri programatice ale idealului și ale luptei națiunii române pentru unitatea ei politică deplină, înfăptuită în 1918.

A fost un proces legic, în care, în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea s-au integrat toate națiunile din centrul și sud-estul Europei. Ceea ce nu înseamnă că a evoluat spontan. La fel ca în epocile îndepărtate sau în vîrsta de mijloc a istoriei, el s-a înfăptuit prin lupta popoarelor, axată pe sensul legilor obiective ale istoriei, luptă ce și-a extras energia din proiecția pe orizontul viitorului a unor idealuri social-politice făurite treptat, și apărînd ca o sinteză din aspirațiile întregii noastre istorii multinilenare. Lapidar și convingător a exprimat tovarășul Nicolae Ceaușescu permanența acestui uriaș „arc peste timp" al istoriei românești:

„... Poporul român are rădăcini adînci pe aceste meleaguri și... în veci de veci el va asigura civilizația, propria fericire, comunismul pe aceste meleaguri"[13].

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. De pildă Drobeta-Turnu Severin, Craiova, Vaslui, menționate în *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, Editura Politică, București, 1973, p. 301 și vol. 11, 1975, p. 1112 și 1140.
2. Hadrian Daicoviciu, *Dacii*, București, 1965, p. 14.
3. Herodot, *Istorii*, vol. I, cartea a IV-a, cap. 93.
4. Hadrian Daicoviciu, *Op. cit.*, p. 14.
5. Nicolae Ceausescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura Politică, București vol. 14, 1977 p. 319.
6. Ibidem, loc. cit.
7. Ibidem, vol. 24, București, 1983, p. 11.
8. Grigore Ureche, *Letopisețul Țării Moldovei*, Editura Minerva, București, 1978, p. 84.
9. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura Politică, București, vol. 24, p. 11—12.
10. Grigore Ureche, *Letopisețul...*, p. 84.
11. Stolnicul Constantin Cantacuzino, *Istoria Țării Românești*, în *Cronicari munteni*, vol. I, București, 1961, p. 52, 68.
12. *Cronica lui I. Neculce*, ed. a III-a, vol. I, Craiova, 1942, p. 95.
13. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura Politică, București, vol. 18, 1979, p. 89.

„ASTRA" și rolul ei în cultura națională*

ACEASTĂ TOAMNĂ — purtînd între însemnările-i de aur și sărbătorirea, la Sibiu, a cinci sferturi de veac de la întemeierea „Astrei" — ne oferă prilejul de a regăsi între filele unei cărți, scrise cu îndelungă documentare, cumpănire și dăruire, fapta și idealurile unui nepereche așezămînt de cultură, ale cărui înrîuriri s-au simțit, decenii în șir, asupra spațiilor transilvane și ale țării întregi. Autorul ei, după cum însuși ne-a mărturisit, se consideră a fi sub „binefăcătoarea dominație a zbuciumatei istorii a Transilvaniei și a nemuritoarei Asociațiuni".

Întemeiat pe o riguroasă cunoaștere a izvoarelor — atît a lucrărilor de exegeză, cît mai ales a tezaurului arhivistic reflectînd activitatea bogată a forului spiritual investigat și a despărțămintelor sale — demersul întreprins de către lector univ. Pamfil Matei poartă și el spiritul benefic al dreptei întemeieri între cultura și graiul poporului român, pe care îl datorăm ctitorilor „Astrei".

Autorul împletește, nu o dată, eseul cu confesiunea, minuția argumentului istoric cu secvențe din lupta culturală desfășurată de sutele de mii de oameni înfrățiți, prin decenii, cu idealurile „Astrei". Potrivindu-și bătaia de inimă cu cea a înaintașilor, Pamfil Matei își edifică demersul în mod gradat, printr-o riguroasă asamblare de date, portrete, inițiative, configurînd mai mult decît o evocare: o restituire către contemporaneitate a unei vaste lucrări de modelare a evenimentelor prin cultură, pentru a se rezista vicisitudinilor, încercărilor de deznaționalizare și pentru a configura speranța izbînzii, izbînda însăși, încununarea idealurilor, la 1 Decembrie 1918.

Situînd la temeliile „Astrei" gestul simbolic al lui Avram Iancu și al tribunilor săi Axente Sever și Simion Balint care — „generoși precum au fost bravi" (A. Florian) — au dăruit, în anul 1852, suma de 2 500 florini în vederea înființării unei societăți literare românești „al cărui scop să fie cultura și dezvoltarea limbei și publicarea de cărți folositoare", autorul își apropie — și îi apropie cititorului — idei, fapte, efigii cărora decenii de luptă, de adevăr și simțire românească le conferă un loc neumbrit în istoria neamului.

Pe temeiul moștenirii Școlii Ardelene, contribuția specifică a generației întemeietorilor „Astrei" se conturează în confruntare directă cu obstrucțiile pe care oficialitățile imperiale din Transilvania le-au adus afirmării culturii românești, geniului nostru național.

Scrisă sub însemnul cinstirii propriilor părinți ai autorului, cărora le este dedicată, monografia conține „în loc de prefață", emoționante extrase din crezul spiritual al unor mari fii ai Transilvaniei: Avram Iancu, Andrei Șaguna, Al. Sterca Șuluțiu, Timotei Cipariu, G. Barițiu, Ioan Micu Moldovan, Partenie Cosma, Iosif Vulcan, Ilarion Pușcariu, Alexandru Mocsonyi, Andrei Bârseanu, Ilie Dăianu, Octavian C. Tăslăuanu, Vasile Goldiș, Onisifor Ghibu, I. Agârbiceanu, dr. Petru Groza.

Formația științifică a autorului, pasionanta și îndelungata

(Continuare în p. 21)

ANA GABRIELA NEGULESCU

* Pamfil Matei, *„Asociațiunea transilvană pentru literatura română și cultura poporului român" (ASTRA) și rolul ei în cultura națională (1861-1950)*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1986, 360 p. + 73 ilustrații.

Contribuții ale familiei la dezvoltarea motivației învățării școlare a preadolescenților

Conf. univ. dr. DOINA VINTILESCU
Universitatea din Timișoara

ÎN ZILELE NOASTRE funcția educațională, formativă, a familiei ca instituție socială capătă valențe noi, dat fiind rolul ce i se atribuie în formarea tinerei generații, în realizarea idealului educațional pe care societatea noastră socialistă multilateral dezvoltată își propune să-l realizeze. Conștientă de complexitatea acestui ideal educațional, familia, în marea majoritate a cazurilor, se achită cu competență de răspunderile care-i revin în creșterea și formarea viitorilor cetățeni ai patriei, constituind un sprijin de seamă al școlii noastre în procesul de înfăptuire a obiectivelor pe care aceasta și le propune.

Una din direcțiile esențiale prin care se asigură acest sprijin constă în contribuția familiei la crearea unui climat favorabil pentru formarea atitudinii pozitive la copii, față de învățătură și activitățile școlare. Realizarea unui asemenea deziderat înseamnă, în ultimă instanță, crearea unor astfel de condiții în familie (din punct de vedere material și spiritual), care să ducă la conturarea și dezvoltarea unei motivații eficiente a învățării copiilor, puternic ancorată în realitățile noastre socialiste. În studiul de față ne-am propus să surprindem cîteva aspecte legate tocmai de această problemă, a contribuției familiei la dezvoltarea motivației învățării școlare.

Cercetarea noastră, desfășurată pe mai mulți ani, a avut ca punct de plecare următoarele premise:

a) Formarea și dezvoltarea diferitelor variabile psihice cu valoare motivațională pentru învățarea preadolescenților, în speță a intereselor cognitive și a aptitudinilor speciale, se realizează în familie prin condițiile optime de activitate create copiilor, care le dau posibilitate să-și pună în valoare predispozițiile și înclinațiile, cît și prin ajutorul efectiv corespunzător pe care părinții îl acordă copiilor în realizarea temelor pentru acasă (ce constituie o prelungire a activității din școală);

b) Atitudinea părinților față de performanțele școlare ale copiilor lor influențează în mod pozitiv sau negativ direcția dezvoltării motivației învățării școlare, atitudinea generală a școlarilor față de activitatea lor dominantă.

Pe baza celor de mai sus pentru noi *s-au conturat două obiective* de urmărit:

1. Care sînt condițiile create de familie privind dezvoltarea intereselor cognitive și a aptitudinilor speciale, motive importante în învățarea școlarilor preadolescenți?

2. Ce atitudine îau părinții față de rezultatele la învățătură ale copiilor lor și care este influența acesteia asupra orientării generale a motivației, factor dinamic care îi determină pe școlarii respectivi să învețe?

Pentru realizarea acestor obiective au fost chestionați elevi din clasele V-VIII (în jur de 450 elevi din fiecare clasă), s-au purtat discuții cu diriginții și cu un număr însemnat de părinți, s-au făcut vizite la domiciliul elevilor pentru a putea efectua un sondaj corespunzător în legătură cu valabilitatea celor declarate de ei la întrebările care le-au fost adresate:

1) Ce ajutor îți dau părinții în pregătirea ta pentru școală? Alege din formele de sprijin de mai jos cele care ți se potrivesc, punînd semnul + în dreptul lor: a) Îmi cumpără cărți (sau îmi dau bani să-mi cumpăr singur): literare; științifico-fantastice; științifice (chimie, fizică, științe naturale); de călătorii, de istorie, din domeniul artelor plastice; din domeniul muzicii; de matematică (culegeri de probleme); altele; *b)* Îmi creează condiții pentru: — însușirea unui instrument muzical, — desen, pictură, sculptură; — amenajarea unui mic laborator de fizică sau chimie; *c)* Îmi dau ajutor în efectuarea temelor:

— *la toate temele; — numai cînd nu știu; — nu mă ajută niciodată,*

2) Ce note așteaptă părinții tăi să primești (Indică notele cu cifre); a) Cum reacționează părinții tăi cînd primești note mici? Ce spun sau ce fac? Fă semnul + în dreptul răspunsului care ți se potrivește: mă ceartă; mă pedepsesc; mă bat; nu-mi spun nimic; b) Ce simți cînd primești o notă mică la gîndul că mergînd acasă află părinții? Fă semnul + în dreptul răspunsului care ți se potrivește: teamă; regret; rușine; nu simt nimic.*

Datele adunate pe baza acestor întrebări ne-au permis să surprindem unele realități conform obiectivelor propuse și să conturăm cîteva concluzii, care sperăm să fie edificatoare pentru munca profesorilor cu familia în direcția dezvoltării motivației învățării la școlarii preadolescenți. Rezultatele privind primul obiectiv — condițiile create de familie pentru dezvoltarea intereselor cognitive și a aptitudinilor speciale ale copiilor lor — le prezentăm în studiul de față, iar cele referitoare la al doilea obiectiv (atitudinea părinților față de notele obținute la școlarii lor) le vom publica într-un număr viitor al revistei.

1. Formele prin care familiile vin să sprijine dezvoltarea intereselor de cunoaștere și aptitudinile (speciale) școlarilor preadolescenți sînt foarte variate. Din discuțiile cu elevii chestionați și cu părinții lor (în etapa de pretest) a reieșit că aceste forme se grupează mai ales în jurul a trei acțiuni importante:

a) Cumpărarea de cărți din diferite domenii, pentru ca fiecare școlar să-și poată organiza o bibliotecă proprie care să-i satisfacă interesele;

b). Crearea condițiilor pentru desfășurarea unor activități ce interesează pe școlari și corespund tendințelor lor aptitudinale, în vederea dezvoltării acestor variabile psihice;

c). Ajutorarea efectivă a școlarilor de către părinți în rezolvarea corespunzătoare a temelor pentru acasă, ceea ce sporește creșterea siguranței în stăpînirea cunoștințelor și dorința copiilor de a cunoaște mai mult, mai temeinic. (Este vorba de a da școlarilor unele explicații suplimentare atunci cînd au nevoie, pentru a le ușura înțelegerea cunoștințelor, rezolvarea de probleme, elaborarea unor lucrări etc. și de a le oferi posibilitatea confruntării, a autocontrolului asupra propriei pregătiri la disciplinele la care ei simt necesitatea acestui lucru).

Aceste trei direcții ale sprijinului oferit de familie școlarilor preadolescenți, în vederea dezvoltării intereselor de cunoaștere și a aptitudinilor (speciale) acestora am încercat să le surprindem prin prima întrebare adresată subiecților:

„Ce ajutor îți dau părinții în pregătirea ta pentru școală?" Prelucrarea răspunsurilor obținute s-a efectuat avînd în vedere relația dintre formele de sprijin ale familiei, interesele cognitive (declarate) ale elevilor pentru diferite obiecte de învățămînt și aptitudinile (speciale) conștientizate de elevi în activitatea lor*. În prezentarea rezultatelor ne vom limita la clasele V și VIII, considerînd că, fiind clase extreme ale perioadei preadolescenței, reliefează în mai bună măsură anumite aspecte ale problemei în discuție. Aceste rezultate, ne conduc la următoarele constatări:

1.1. Sprijinul acordat de părinți școlarilor pentru dezvoltarea intereselor de cunoaștere prin cumpărare de cărți din diferite domenii este evident la ambele clase în discuție, în majoritatea cazurilor el depășind cu mult procentul de 50% al școlarilor interesați. Acest procent nu este totuși mulțumitor dacă ne gîndim cît de frustrați sînt acei școlari care nu reușesc să aibă cărțile lor, mai ales în condițiile actuale, în care, în țara noastră, accesul tuturor la valorile culturale este nu numai posibil ci și obligatoriu.

O pondere însemnată în satisfacerea de către familie a intereselor de cunoaștere a școlarilor din ambele clase o dețin cărțile literare (96,40%; 94,82%), cele de matematică, îndeosebi culegerile de probleme (96,22%; 97,32%) și cele cu conținut istoric (85,43%; 74,54%). Nu suficient de reprezentativ este însă procentul cărților științifice, atît la clasa a V-a (53,92%), cît mai ales la clasa a VIII-a (44,85%). Aceste date ne conduc totuși la ideea (confirmată de altfel și prin discuții) că pe toată perioada gimnaziului părinții sînt preocupați de a satisface mai ales acele interese cognitive ale copiilor lor, care sînt legate îndeosebi de disciplinele școlare fundamentale: matematică și limba română (obiecte la care se dau probe de concurs).

În ceea ce privește celelalte categorii de cărți, sprijinul acordat de familie școlarilor pune în evidență un anumit specific pe clase, determinat nu atît de specificul intereselor lor cognitive la vîrstele respective, cît mai ales de o anumită concepție a părinților. Astfel, dacă la clasa a V-a cărțile de călătorii, cumpărate copiilor interesați pentru acest gen reprezintă 61,54%, iar pentru cele științifico-fantastice 50,98%, în clasa a VIII-a procentele acestor categorii de cărți scad la 43,40%, respectiv la 16,94%, pentru că elevii din această ultimă clasă sînt „prea mari" pentru cărți „cu fleacuri"; ei trebuie să citească cărți „serioase", să se pregătească pentru eventualul concurs de intrare, în clasa a IX-a, pentru profesiune. Părinții care promovează o asemenea concepție uită că preadolescenții au nevoie și de cărți de călătorii sau de cele științifico-fantastice, pentru-

* Aceste întrebări fac parte dintr-un chestionar de motivație utilizat de noi într-un studiu mai amplu.

* Interesele cognitive și aptitudinile (speciale) ale subiecților au fost stabilite prin alte întrebări și confruntate atît cu performanțele lor școlare, cît și cu protocoalele de observare sistematică realizată de profesori la clasele respective.

că este vîrsta la care le place să viseze, să scruteze viitorul. După lectura unor astfel de cărți ei devin mai dinamici, mai harnici, mai întreprinzători, toate acestea avînd repercusiuni pozitive asupra performanțelor lor în învățare.

Rezultatele obținute de noi au pus în evidență și un număr de elevi la care, deși fără interes (declarat) pentru o categorie sau alta de cărți, părinții lor le oferă diferite volume considerînd, așa cum susțin unii dintre ei, „că este bine să cunoști de toate", „nu te poți considera integru dacă n-ai o cultură generală", „chiar dacă pe copil nu-l interesează azi un domeniu, s-ar putea să-l intereseze mai tîrziu" etc. Existența acestei categorii de părinți, deși nu prea cuprinzătoare (media procentelor este de 15,7% la clasa a V-a și 17,8% la clasa a VIII-a), trebuie să ne bucure, sperînd că treptat numărul acestor părinți va crește, pe măsură ce tot mai mulți dintre ei vor înțelege corespunzător modul în care pot și trebuie să-și sprijine copiii în activitatea lor școlară, ca activitate de cunoaștere.

1.2. Cît privește crearea condițiilor pentru desfășurarea unor activități corespunzătoare aptitudinilor școlarilor preadolescenți de care aceștia sînt conștienți, se poate aprecia că aportul familiei este însemnat. În cazul ambelor clase și al majorității activităților, școlarii care prezintă aptitudini au condiții special create acasă, pentru a-și continua preocupările, în măsura în care le permite timpul avut la dispoziție în afara cursurilor. Procentul lor se ridică la 100% pentru clasa a V-a și la 80,5% la clasa a VIII-a, excepție făcînd la ambele clase condițiile create pentru desen, pictură, sculptură (22,72% și 24,52%), activități pe care mulți dintre părinți le consideră a nu avea nici o legătură cu „viitorul" copiilor. Aceeași explicație poate fi dată și procentului scăzut de școlari din clasa a VIII-a dornici să se ocupe de un acvariu (37,50%), pe care însă nu-l au numai pentru că părinții nu-l consideră necesar. De fapt, discuțiile purtate cu un număr însemnat de elevi au arătat că în majoritatea cazurilor condițiile create de părinți pentru dezvoltarea diferitelor aptitudini ale copiilor lor sînt mai ales rezultatul solicitărilor făcute în timp de copii înșeși. S-a constatat, apoi, că există în fiecare clasă un număr restrîns de școlari cu condiții de exercitare a unor activități pentru care ei nu prezintă totuși aptitudini. Ca și în cazul intereselor, grija acestor părinți este de apreciat pentru că formarea mai devreme sau mai tîrziu a oricăror aptitudini nu se realizează decît prin activități specifice. Important este însă ca în cazul în care școlarii nu dovedesc în timp aptitudinile necesare pentru acele activități, să se renunțe la ele, încercînd ca ei să obțină performanțe importante în alte domenii.

În sensul celor de mai sus, merită menționată și situația unor elevi din clasa a V-a, care declară că au aptitudini pentru fizică (10 elevi) sau chimie (4 elevi) cu toate că la școală nu s-au întîlnit încă cu disciplinele respective. Îndemînarea lor în mînuirea unor aparate, efectuarea de experiențe în mod corect, înțelegerea relațiilor dintre cauză și efect etc., toate au fost cîștigate lucrînd pe lîngă părinți, acasă (tehnicieni, ingineri, cercetători în domeniul fizicii sau chimiei),

1.3. Necesitatea ajutorului părinților în efectuarea temelor pentru acasă de către școlari apare mai ales în cazul acelora dintre ei care întîmpină greutăți în înțelegerea unor cunoștințe sau prezintă un ritm mai lent în realizarea procesului respectiv. Sprijinul părinților acordat în mod corespunzător îi ajută să învingă dificultățile enunțate și treptat să simtă dorința de a cunoaște mai mult într-un domeniu sau altul, de a obține rezultate din ce în ce mai bune în activitatea școlară. Această categorie de școlari, pe care părinții îi sprijină în efectuarea tuturor temelor, reprezintă un procent de 7,52% pentru clasa a V-a și 1,56% pentru clasa a VIII-a. Deși destul de mic procentul respectiv chiar la clasa a V-a, scăderea lui la o valoare aproape neglijabilă în cazul clasei a VIII-a arată că mulți dintre școlari au nevoie de un sprijin mai însemnat în clasele mai mici, pentru ca ulterior majoritatea dintre ei să cîștige independență în activitatea de învățare.

Cea mai însemnată valoare procentuală la clasa a V-a este reprezentată de categoria școlarilor ajutați în efectuarea temelor „numai cînd nu știu" (53,30%), pe cînd la clasa a VIII-a ea se referă la categoria școlarilor care nu primesc „niciodată" ajutor (61,11%). Are loc astfel, odată cu trecerea de la o clasă la alta, o inversare a rangurilor frecvenței celor două categorii de școlari în discuție, atît ca urmare a dezvoltării psihice generale a lor, cît și datorită faptului că de prin clasa a VII-a, mai ales la unele discipline, părinții nu-și mai pot ajuta copiii (depinde și de profesiunile pe care le exercită), pentru că cerințele școlii de azi depășesc nivelul pregătirii lor de cultură generală. Prin urmare, mai ales începînd cu clasele gimnaziale mai mari (VII-VIII), ajutorul părinților, dat școlarilor pentru formarea unei atitudini pozitive față de învățătură și obținerea unor performanțe școlare bune și foarte bune, se poate face simțit îndeosebi prin crearea unor astfel de condiții de activitate în familie, care să ducă la dezvoltarea unor interese de cunoaștere multiple și a unor aptitudini variate.

Analiza de mai sus, asupra rezultatelor obținute în realizarea primului obiectiv al cercetării noastre, ne permite următoarele concluzii de ordin pedagogic, privind activitatea școlii cu familia în direcția dezvoltării motivației învățării la preadolescenți.

— În general, familiile școlarilor sînt preocupate de crearea unor condiții favorabile dezvoltării intereselor de cunoaștere și a apti-

tudinilor (speciale) copiilor lor. Astfel, cei mai mulți dintre părinți se străduiesc să asigure școlarilor cărți din diferite domenii, pentru a veni în întîmpinarea dorinței lor de cunoaștere. Cu toate acestea, s-a conturat tendința de a procura mai ales acele cărți care sînt folositoare copiilor pentru disciplinele fundamentale (matematică și lb. română). Ca urmare, părinții trebuie ajutați să înțeleagă că, mai ales pentru vîrsta preadolescenței, este important să pună la dispoziția școlarilor mai multe cărți științifice, să nu evite cărțile de călătorii, științifico-fantastice, cu teme de artă plastică și muzică etc, pentru a crea copiilor lor cîmp larg dezvoltării multilaterale a intereselor de cunoaștere și a dragostei pentru lectură, elemente atît de importante în obținerea succesului în învățare.

— În ceea ce privește dezvoltarea aptitudinilor speciale, se poate considera că părinții creează condiții pentru copiii lor, mai ales în cazul în care aceștia le manifestă deja în activitate și sînt conștienți ei înșiși de ele. Prea puține sînt acele familii care, punînd la dispoziția copiilor condiții pentru desfășurarea unor activități variate, încearcă să depisteze direcțiile de manifestare a aptitudinilor acestora. Rezultă deci necesitatea lămuririi părinților că atît școala, cît și familia sînt datoare să creeze în etapa actuală astfel de condiții pentru școlari, care să permită dezvoltarea la aceștia a unor aptitudini multiple care să le asigure randament sporit în activitate și posibilitatea adaptării continue în viitor la dinamica socio-profesională.

— Ajutorarea școlarilor în efectuarea temelor pentru acasă apare ca necesară, mai ales în clasele gimnaziale mici (clasele V-VI) și îndeosebi pentru aceia dintre ei care înțeleg mai greu, sînt timizi, n-au suficientă încredere în forțele proprii. Pe acești copii părinții au obligația să-i înțeleagă și să-i ajute fără să efectueze temele în locul lor, pentru a obține rezultate la învățătură din ce în ce mai bune. Numai în acest caz ajutorul părinților va duce la intensificarea dorinței de a cunoaște, la formarea și dezvoltarea intereselor cognitive în activitatea copiilor lor.

În afara categoriei de școlari menționați mai sus, considerăm că, din cînd în cînd, se simte nevoia de a ajuta fiecare școlar în activitatea lui acasă, atît atunci cînd el solicită ajutorul respectiv de la părinți, cît și în cazul în care părinții, printr-o discuție pe o anumită temă, urmăresc, de fapt, pregătirea școlarului pentru a doua zi. Aceste forme de ajutor sînt importante pentru preadolescenți, pentru că ei simt nevoia să se confrunte și să dovedească la școală că știu mai mult decît li se cere, fiecare răspuns constituind pentru ei un important prilej de afirmare.

Metoda exegezei: dimensiuni teoretice și aplicative în instruirea școlară (II)

Lector univ. dr. IOAN NEACȘU
Universitatea din București

SITUATĂ la zona de interferență între teorie și metodă, în sensul dialectic al termenului, hermeneutica ni se prefigurează drept o structură deschisă, cu dezvoltări particulare în cîmpul instruirii școlare și universitare, al pedagogiei acționale. Descifrarea unor conexiuni operaționale între sensurile teoretice și valențele ei practice constituie terenul de încercare al acestui studiu.

1. SEMNIFICAȚIA METODEI — O CONTINUĂ EXPERIENȚĂ. Așa cum arătam în studiul nostru anterior*, metoda hermeneutică sau exegetică se înscrie pe dimensiunea unității dintre *intuiție* și *raționalitatea* conduitei agenților educaționali, mai ales pe cea a valențelor ei *critice* și *interpretativ-formative*. Invocînd acest lucru, accentuăm, totodată, latura practică a metodei, fără a uita că ea încorporează și evidente *momente euristice*, ceea ce face să o apropiem de domeniul artei. Este tocmai sensul pe care-l dăm afirmației lui H. G. Gadamer care susținea că „hermeneutica este înainte de toate o practică, arta comprehensiunii și aducerii în inteligibilitate" [*1*, p. 188].

Metoda hermeneutică permite elevului/studentului ca, împreună cu profesorul de specialitate, să ajungă la înțelegerea mecanismelor trecerii de la *cunoașterea produs* la *cunoașterea proces*, de la *logica textului* la elementele de *ordin istoric — procesual*, de la însușirea într-o manieră personală a metodologiei proprii unui domeniu la posibilitatea analizării unor paradigme științifice, modele și *aplicații originale*, de la exprimarea unor *opțiuni conceptuale* la *interpretări* cît mai apropiate de procesul creației autentice etc. Prin aceste valențe, metoda se apropie de

* A se vedea „Revista de pedagogie", nr. 10, 1986.

structura unei activități bazate pe regulile jocului, individual sau de grup.

În legătură cu problema validității rezultatelor, facem următoarele trei precizări: *a)* interpretarea se mișcă între *polul univocității* (vezi textele din științele naturii, juridice s-au economice) și cel al *multivocității* (textele literare, formele muzicale, plastice etc.); *b)* interpretarea se află în intimă relație cu *logica plurimodală, nuanțată* a unui text, tinzînd la o apropiere a logicii didactice de logica științei; sensul de bază constă aici în aspirația metodei de a da claritate neclarului și de a desprinde mesaje posibile din aparențe necoerente; *c)* aplicarea metodei are drept rezultat apariția unor forme specifice (particulare) de interpretare și anume [2]: *ca atribuire*, în care textul (mesajul) este cel mai adesea pus în relație cu alte texte, concepții, orientări cunoscute, ajungîndu-se astfel la un pluralism cauzal, la interdependențe mutuale ale unor fapte, situații, concepte ș.a.; *ca reprezentare* a unor modele personale de gîndire (scheme, simboluri ș.a.); *ca distribuție aleatorie* a unor sensuri simultan posibile, fiind deschise și unor analize de tip statistic.

2. MODULE INTERNE OPERAȚIONALE. O NOUĂ PERSPECTIVĂ. Procedăm, în continuare, la o tentativă de sinteză cu privire la conturarea unor *module interne* ale sistemelor de operații [3] și reguli pe care ne putem baza, dar și cu care ne confruntăm în utilizarea didactică a metodei hermeneutice. Aceasta ar fi rațiunea opțiunii noastre pentru ideea de *modularitate operațională a lecturii și studiului interpretativ*. Modulul semnifică aici nucleul sau blocul central al unei activități de interpretare care *poate fi transferat în diverse secvențe sau evenimente ale proiectării, implementării și evaluării activității didactice*.

Iată principalele module pe care le-am putut identifica și exemplifica, fără ca prin aceasta să afirmăm că ar fi singurele posibile.

Modulul A. Studiul și lectura interpretativă de tip global.

Exemplificăm acest modul cu o sinteză interpretativă din domeniul filosofiei științei cu referire la fizică (propusă de lector univ. dr. Ilie Pârvu, Universitatea din București), care are în vedere cazul celei mai cunoscute legi din fizică, axioma a doua a mecanicii lui Newton. Această axiomă a fost interpretată în istoria fizicii ca: 1) *lege* (ipoteză) empirică generală (I. Newton); 2) *definiție* a conceptului forței pe baza ideilor de masă și accelerație (E. Mach); 3) *enunț* ce formulează condiții ale posibilității experienței fizice, avînd validitate a priori (Imm. Kant); 4) *metalege* (W. Balzer); 5) *axiomă* sau *lege structurală*, determinînd nucleul întregii teorii (J.D. Sneed). Stabilirea statutului unui asemenea enunț științific, alegerea unei variante din acest spectru larg se poate realiza printr-o muncă interpretativă amplă ce trebuie să determine natura întregii teorii sau discipline științifice în care apare enunțul, precum și funcțiile de cunoaștere ale acestuia (predictivă, explicativă, sistematizatoare, integrativă, organizatoare etc.) relațiile lui cu alte componente teoretice, cu experiența și realitatea. Departe de a fi un „lux filosofic", hermeneutica textelor științifice constituie un moment important al evaluării și evoluției științei, precizarea statutului epistemologic al unui enunț fiind o precondiție a evaluării, testării și aplicării lui în cunoaștere și acțiune.

Modulul B. Studiul și lectura bazate pe interpretări integrative. Plecînd de la indicii referențiali ai unui text, obiectivele didactice vizează o integrare și conectare a reprezentărilor pe care le avem asupra unui text cu reprezentarea întregii opere, ținînd seama de contextul situației instructiv-educative (programă școlară, experiență, cultura în domeniu ș.a.).

Exemplificăm acest modul cu o interpretare (propusă de profesor Ileana Oproiu, Școala Nr. 23, București) la o strofă din cunoscuta poezie *Odă în metru antic* de Mihai Eminescu. Iată strofa: *„Exilat aici, pe pămînt de jale,/ Viața-mi pare ostrov, răsărind din valuri./ Un pribeag mă văd dominînd pustiul/ Mijloc al mării"*.

De o maximă concentrare, această strofă enunță principalele motive și simboluri ale odei și cîteva ale întregii opere eminesciene. Primul motiv al *exilării*, constituie o determinare a Poetului. Singurătatea acestuia nu are seninătatea clasicului *„s-admirăm nimic...*, ci este dureroasa exilare romantică. Motivul apare și în poemul „Mureșan", în „Povestea magului călător în stele". Nu astfel sînt „Luceafărul" sau „Ieronim și Euthanasius" din proza lui Eminescu. Ideea exilării este reluată prin motivul *pribegiei*. Locul exilării, al pribegiei este *pămîntul de jale, ostrovul*, trecătoarea insulă răsărită în mijlocul mării primordiale și nesfîrșite. Motivul insulei apare și în poemele *„Mureșan"*, *„Sarmis"*, în proza eminesciană, *Pustiul* este simbol al misterului celui dintîi, atît de frecvent în opera poetului de la „Cezara" la „Luceafărul" și „Scrisoarea I".

Modulul C. Studiul și lectura bazate pe interpretare referențială internă, aplicate universului textual văzut ca sistem de unități și funcții. Obiectivele didactice sînt conectate interpretărilor specifice mesajului, urmărind structura lui internă și unitatea agent-acțiune. Vom avea, astfel, structuri specifice: *evolutive*, la istorie; *demonstrative*, la matematică, logică ș.a.; *narative*, la basm; *explicative*, la filosofie, istorie; *normative*, la textul juridic, protecția muncii, tehnologie; *cauzale*, la textul social; *motivaționale*, la textul psihologic, muzical, plastic; *argumentative*, la textul retoric, de propagandă și

pedagogic; *explicative*, la textul critic, pedagogic, axiologic, la textul etic, educativ ş.a.

Exemplificăm acest modul cu o interpretare (propusă de prof. Gh. Popescu, Băiculeşti, Argeş) la poezia „Belşug" de Lucian Blaga. Mai întîi textul: „Negrule, cireşule,/ gîndul rău te-mprejmuie./ Jinduiesc la taine coapte/ guri sosite-n miez de noapte./ Om şi păsări, duhuri, fluturi,/ nu aşteaptă să te scuturi./ Prea eşti plin de rod şi vrajă,/ vine furul, pune-ţi strajă!/ — Las'să vie, să culeagă./ Vara mea rămîne-n treagă./ Stelele deasupra mea/ nimeni nu mi le-a fura!"

Cireşul este *alter ego*-ul poetului, plin de rod, de „taine coapte" (operele sale) la care jinduiesc (dorinţa de cunoaştere) „guri" (metonimia spiritelor avide de cultură), „sosite-n miez de noapte"/ (*metafora celui mai prielnic moment de reflecţie, de meditaţie şi creaţie, dar şi ceasul de cumpănă, al împlinirii de sine, al autorealizării*). Avertizat să-şi pună strajă pentru că vine „furul" (cititorul), cireşul îşi oferă roadele („tainele coapte"), metafora operei căreia numai prin trăire de către cititor capătă viaţă, prin dezvăluirea universului ei tainic, cu multă generozitate, ştiind că „vara lui rămîne-ntreagă" (izvoarele inspiraţiei nu secătuiesc niciodată). Seva poetică are resurse nebănuite, alte „taine" „necoapte" (nematerializate) devin un fel de „stele" (idei la care aspiră poetul şi-i umple necontenit ramurile ce nu vor fi niciodată goale). Ele pot fi cunoscute, dar niciodată furate pînă ce nu vor avea esenţa coaptă (în sensul operei artistice totale). Şi, astfel, titlul poeziei se explică mai uşor, interpretarea fiind una dintre cele valide şi posibile.

Modulul D. Studiul şi lectura bazate pe interpretarea logico-formală. Obiectivele didactice vizează stabilirea unor relaţii interne puternice între semnificaţii datorită confruntărilor dintre polisemia interpretărilor şi modul intern al interpretului, stabilit ca reper, ca referenţial, cu consistenţă argumentativă şi ideativă în interpretare.

Oferim pentru acest modul o interpretare (propusă de prof. Gh. Dascălu. Liceul din Babadag, Tulcea) la poezia „Seară de mai" de T. Arghezi. Iată poezia: *„Se-ncolăcea destinul, ca şarpele, pe noi./ Bătînd cu aripi cerul, uşoare, el greoi/ Tot ocolind secunda mereu de-nec şi foc./ Iar ne găsirăm singuri şi tineri, launloc./ Tăcerea ta supusă-mi şoptea: „Mă ia şi du,/ Şi mîntuie-mi odată durerea de-a fi tu"/ Dar, hotărît şi crîncen să-l curm, frîngîndu-i chinul./ Am rupt din cer secunda şi i-am stricat destinul"*.

Prima întrebare a demersului interpretativ este *pe cine desemnează pronumele „noi"?* Răspuns aparent simplu: „eu şi tu", împreună, „Noi". Dar cine este „eu" şi cine „tu"? Răspunsul primei întrebări pare uşor: *eu* = poetul. Dar *tu*? Aici încep ipotezele: *a) tu* = persoana cu care vorbeşti; *b) tu* = sufletul poetului (la Arghezi întîlnim dedublarea, ca să poată privi cele două stepe: „Una, de ceruri, alta, de pămînt"; procedeul este vechi, îl întîlnim şi la Grigore Alexandrescu, în „Satiră. Duhului meu", dar valorificarea sa este modernă); *c) tu* = dumnezeu (Arghezi fiind un spirit interogativ la porţile „cu lacăte şi drugi" ale divinităţii); *d) tu* = femeia iubită. Iată deci că pornim la drum cu patru ipoteze, toate cu drept de acceptare iniţială. Dar, să mergem mai departe. Primul vers *„se-ncolăcea destinul..."* exclude ipoteza *tu* = dumnezeu, căci el, în orice credinţă, este deasupra destinului, el hotărîndu-l, nu supunîndu-i-se. Distihul al doilea exclude şi el această ipoteză prin veşnicia divinităţii (*„ne găsirăm... tineri"* presupune vîrstă, ceea ce nu este cazul dacă referinţa ar fi la divinitate). Distihul al treilea exclude total ipoteza prin prezentarea unui raport invers între om şi divinitate, divinitatea ar părea neputincioasă faţă de om şi i-ar cere chiar ajutorul. Al cincilea distih completează pe-al patrulea: omul ne apare ca izbăvind chinul divinităţii şi strivindu-i destinul, ceea ce este aberant pentru hermeneutica biblică şi laică.

Enunţul „Mă ia.../ *Şi mîntuie... durerea de a fi tu*", exclude ipoteza *tu* = persoana cu care vorbeşti, căci orice om superior aspiră la a se realiza pe sine, nu prin chemarea altuia.

Ipoteza *tu* = femeia iubită ar fi plauzibilă prin titlu („Seară de mai" = Seară de dragoste, prin versul *„Iar ne găsirăm singuri şi tineri, launloc"*, precum şi prin chemarea *„Mă ia şi du,/ Şi mîntuie-mi odată.../.* dar cade brusc, prin însăşi cauza invocării mîntuirii (*„...durerea de-a fi tu"*), căci mitul androginului, propus de poezia erotică, cuprinde durerea căutării dublului, nu a identificării cu acesta, identificarea însemnînd voluptate.

Înlăturate cele trei ipoteze, rămîne să înţelegem că *„tu" este personificarea sufletului poetului*.

Am cîştigat prin analiză logică o ipoteză, dar demersul hermeneutic poate continua pînă la a o transforma într-o certitudine. Ceea ce profesorul şi elevii pot face acum mai uşor.

Modulul E. Studiul şi lectura bazate pe interpretarea valorizatoare. Prin acestea se realizează o punere în corespondenţă a criteriilor axiologice cu mesajul textului.

La acest nivel se face distincţia dintre judecăţile de tip raţional şi cele sensibile. Acestea nu se află în contradicţie, căci, aşa cum scria G. Călinescu, „simţul critic este forma propriei noastre facultăţi creatoare, sub unghiul căreia punem şi valorificăm numai ceea ce ni se prezintă ca urmînd normelor de creaţie ale spiritului nostru".

Exemple concludente de autentice interpretări valorizatoare întîlnim în Metodica Limbii şi Literaturii române [4], preocupările autorilor în acest domeniu fiind semnificative pentru spiritul abordărilor moderne de

tip exegetic pornindu-se de la experienţa muncii cu textul literar în şcoală.

Modulul F. Studiul şi lectura ca modele de muncă intelectuală eficientă. Momentul valoric al cunoaşterii realizate prin aplicaţia metodei exegetice raportează actul cognitiv, în chiar desfăşurarea lui, la criterii umane, temporale, spaţiale, axiologice, existenţiale. Ajungem astfel la ideea unei epistemologii didactice a interpretării, la o tehnologie specifică a textului.

Din varietatea textelor cunoscute, menţionăm aici *textul literar*, unde aplicaţia metodei exegetice ia forma *comentariului literar*.

Cum trebuie înţeles acesta? Oferim drept cadru o posibilă definiţie explicativă a acestuia, anume, „acea modalitate de studiere a literaturii în şcoală, de iniţiere a elevilor în tehnicile de lucru care să-i ajute să înţeleagă valorile literare, ideologice şi morale ale operelor, să recepteze literatura, să dezvolte gîndirea literară a elevilor, să le formeze deprinderi de a organiza informaţia şi impresiile de lectură într-o lucrare închegată, logică, coerentă, de a sintetiza ideile în raport cu un plan bine gîndit, cu idei conducătoare, cu argumentarea necesară, care să facă dovada stăpînirii limbii, adecvării enunţurilor, a judecăţilor de valoare la cerinţele impuse de subiect, la specificul operelor literare, la vîrsta şi experienţa de lectură a elevilor, la capacitatea lor de a comunica — oral sau în scris — idei, gînduri, impresii, emoţii, sentimente despre o poezie, o schiţă, o nuvelă, un roman" [*5*].

Parcurgînd aceste moduluri vom înţelege mai bine cum logica lui Hermes are „respectul părţii..., este purtătoare de întreg,... dislocă lucrurile dinlăuntrul lor..., disociază prin asociere, dezleagă prin compunere, defineşte prin individualitate şi generalitate deopotrivă, diversifică pornind de la unitate" [*6*], aspirînd la o trecere a mediului exterior în mediu intern, de la maestru la ucenic, de la existenţă la înţelegere...

3. TIPOLOGIE ŞI STRUCTURI DE ORGANIZARE. Este semnificativ faptul că practica educaţională este foarte interesată ca dincolo de fundamentele teoretice să i se ofere cît mai multe repere metodologico-aplicative.

Subscriem unei asemenea cerinţe, nu înainte de a exprima opinia conform căreia se impune şi o serioasă cunoaştere teoretică a problemelor, astfel încît modelele oferite să fie aplicate în spiritul şi nu în litera lor, evitînd astfel tentaţia reţetei, a algoritmului la care unele cadre didactice aspiră nemotivat.

În cele ce urmează vom propune o succintă tipologie didactică a demersurilor hermeneutice, criteriul fundamental fiind o rezultantă între *tipul raţionamentului utilizat* şi *natura sarcinii didactice*. Din acest punct de vedere, putem distinge cîteva tipuri mai uşoare de aplicat.

3.1. **Tipul analitic-inductiv.** Etapele lui ar putea fi: lectura textului; identificarea şi delimitarea conceptelor nodale; decodificarea semnificaţiilor de bază şi a sensurilor contextuale; surprinderea sensului sau mesajului esenţial al textului; detaşarea semnificaţiei textului, care înseamnă nu numai înţelegere, ci şi reproducere, aplicare, retrăire.

Tipic pentru acest demers ar fi comentariul literar. Un model posibil l-ar putea constitui cel oferit în Metodica Limbii şi Literaturii Române [vezi p. 4, p. 298, propus de către prof. N. Nicolae, Liceul Nr. 25, Bucureşti].

3.2. **Tipul analitic-deductiv.** Deşi presupune unele dificultăţi datorate operaţiilor implicate, acest tip are o mare valoare pentru domeniul filosofiei [vezi 7], istoriei şi altor discipline. Avantajele sînt legate de punerea elevilor în contact cu texte ce solicită abilităţi interpretative mai adînci, mai bine determinate. Propunem un model valabil pentru anumite texte de istorie [H. Wermes, 1975]: ordonarea în spaţiu şi timp a desfăşurării istorice; identificarea fenomenelor de apariţie, dezvoltare şi stadialitate ale procesului istoric; recunoaşterea/ desprinderea elementelor şi a indicilor de progres social, precum şi a dialecticii în logica internă a filosofiei: evaluarea mersului istoriei în sensul fundamentelor ei materialist-istorice, a consecinţelor şi învăţămintelor/ efectelor educative pentru lumea de azi şi de mîine.

Reţinem că interpretarea faptelor istorice are particularităţi deloc de neglijat [*8*]: vizează nu exteriorul, observabilul şi evidentul, cît mai ales motivele, intenţiile, scopurile ce-au generat evoluţia; limba utilizată a evoluat în timp, distanţa istorică generînd imperfecţiuni de înţelegere: reconstituirea implică efort deductiv şi o dezbărare de imaginaţie istorică, aceasta din urmă fiind solidară cu exegeza.

3.3. **Tipul sintetic.** Se defineşte prin eforturile de a corela conceptele, ideile şi textele analizate pentru a se ajunge la acele idei nodale sub raport evaluativ. Pornind de la modelul propus de M. Pagnini [*9*, p. 71—78] cu privire la interpretarea de tip critic literar global putem ajunge, prin generalizare, la următoarea structură generică a demersului hermeneutic: se va proceda la recunoaşterea sistemului de coduri la care conduce textul, stabilindu-se dacă acesta a fost respectat sau, dimpotrivă, încălcat; se proiectează asupra textului un sistem propriu de interpretare, controlîndu-se dacă acest sistem îndeplineşte rolul de model interpretativ; se construiesc modele proprii prin procese inferenţiale, individuale sau în grup; se defineşte materialitatea textului, adică

identitatea lui proprie; se construiesc modele de interpretare corelate cu alte lucrări; sinteza valorizatoare asupra interpretărilor subliniază legătura obiectiv-subiectiv, constatativ-evaluativ, ipotetic-real, cognitiv-afectiv/sensibil, coerență-libertate polisemică ș.a.

3.4. **Tipul comparativ.** Esența acestuia se definește prin prezența analizelor sintetice bazate pe două sau mai multe concepte, idei, texte, lucrări integrate. Structura proiect a unei actuale direcții de implementare a acestui tip poate fi următoarea *[10*, p. 43]: analiza textelor cu precizarea locului în studierea operei autorului; confruntarea textelor, plecîndu-se de la cel ușor, simplu, cunoscut, complet; gruparea ideilor principale în identice, asemănătoare, opuse și prezente numai într-o singură lucrare; relevarea raporturilor de acord, convergență, divergență și complementaritate; prezentarea alternativelor ipotetice și corelarea acestora; evaluarea interpretărilor prin ierarhizarea după criterii variate: sinteza ideilor, soluțiilor, ipotezelor și stabilirea validității lor prin revenire la unitatea logică a fiecărui text, a fiecărui autor.

În încheiere, vom spune că dincolo de valențele subliniate, de limitele menționate *demersul hermeneutic se dovedește a fi fecund nu numai prin funcțiile sale cognitive, proiective, formative, de sensibilizare, axiologice* etc., *dar și prin inefabilul metodologic pe care-l aduce în universul uneori prea rigid al activității didactice.*

O activitate bazată pe metoda hermeneutică se poate transforma dintr-un eveniment într-un stil al conduitei didactice eficiente, adînc formative. Totul însă făcut diferențiat, cu măsură, nedogmatic, fără improvizație și superficialitate. Deci cu competență și profesionalitate.

BIBLIOGRAFIE

1 Al. Boboc, *Confruntări de idei în filosofia contemporană*, Editura Politică, București, 1983.
2 J. Freund, *De l'interpretation dans les sciences sociales*. În „Cahiers internationaux de sociologie", vol. LXV, P.U.F., Paris, 1978.
3 Carmen Vlad, *Semiotica criticii literare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
4 Constanța Bărboi, și colab., *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, E.D.P., București, 1983.
5 D. Săvulescu, *Limba și literatura română — prima disciplină fundamentală a școlii*, în „Tribuna școlii", nr. 291, sept. 1986.
6 C. Noica, *Scrisori despre logica lui Hermes*, Editura Cartea Românească, București, 1986.
7 Cornelia Grünberg (coord.), *Metodica predării filosofiei în liceu*, E.D.P., București, 1983.
8 W. H. Burston, *Principles of history teaching*, Methuen, London, 1972.
9 M. Pagnini, *Pragmattica della letteratura*, Sellerio Editore, Palermo, 1979, p. 72—78.
10 I. Neacșu, Gh. Tomșa, *Seminarul didactic universitar. Tipuri și structuri*, Universitatea din București, 1985.

Evaluarea conduitelor creative ale elevilor

Prof. ADRIANA GAVRILESCU
Școala Nr. 46, București

ÎN LUCRAREA DE FAȚĂ ne-am propus, îndeosebi, să surprindem influența pe care funcționalitatea creativă a cadrelor didactice o are asupra formării și evoluției atitudinilor creative la elevi deoarece, dacă admitem creativitatea ca educabilă, dacă putem afirma că elevul este sensibil și receptiv la creativitatea profesorului, nu putem afirma cu certitudine dacă profesorii cu disponibilități creative scăzute blochează sau stagnează doar **evoluția potențialului creativ al elevilor. Cercetarea noastră urmărește mai degrabă a ridica probleme decît a le rezolva.**

Ne-am propus următoarele obiective:

1) Studierea dimensiunilor creative potențiale ale profesorilor.

2) Investigarea potențialității creative a elevilor.

3) Verificarea corectitudinii interevaluărilor de la nivelul relației *elev (E)-elev (E)* și de la nivelul relației *profesor (P)-elev (E)*.

4) Stabilirea tipurilor sau modelelor vectoriale ce au fost preluate de elevii preadolescenți de la profesori; este foarte important de stabilit acest al patrulea obiectiv, deoarece în literatura de specialitate se afirmă că între 14—17 ani elevii au tendința de a prelua modelele de personalitate ale cadrelor didactice; și dacă modelele creative sînt puțin frecvente iar cele cu funcționalitate redusă sînt mai evidente, se naște întrebarea, dacă lipsa originalității și flexibilității întîlnită uneori la vîrsta de 14,15 ani este rezultatul interiorizării modelelor de personalitate funcțional reduse din punct de vedere creativ sau rezultatul interiorizării unor modele de personalitate constituite de profesori în relațiile lor cu elevii, care apar într-o anumită configurație, din lipsa necesității de depășire creatoare a rutinei.

Organizarea cercetării. Populația investigată a cuprins un număr de 305 elevi între 14 și 15 ani, reprezentînd 10 clase (5 clase a VII-a și 5 clase a VIII-a) și un număr de 22 profesori de la Școala Nr. 46 din București.

Probele și instrumentele folosite. 1. Pentru a observa dacă există o corelație între creativitatea profesorilor și cea a elevilor am folosit două tipuri de chestionare: unul destinat profesorilor, *chestionarul M.C.* de atitudini creative al lui Paul Popescu-Neveanu, și *chestionarul 21* adresat elevilor și conceput de noi după modelul celui

elaborat de Paul Popescu-Neveanu.

Chestionarul M.C. de atitudini creative și profesionale este alcătuit din 50 de itemi, cu 25 de itemi de bază, corespunzînd la 25 de itemi de control și complementari; fiecare pereche de itemi vizează cîte o atitudine profesională și creativă; itemii au fost formulați în termeni afirmativi, iar răspunsurile sînt date pe o *scară Lickert* în cinci trepte, și variază între 0—2. Cotele sînt apreciate ca foarte ridicate (peste 0,81), moderate (între 0,41 și 0,80) sau scăzute (sub 0,40).

Semnul plus sau minus indică sensul atitudinii respective (afirmarea sau negarea itemului); se obține un *Q cr.* prin suma algebrică a notelor fiecărui item.

Al doilea chestionar s-a dorit a fi o adaptare pentru elevi a *chestionarului M.C* și este construit pentru a găsi un instrument de măsură necesar investigării atitudinilor creative ale elevilor. Criteriile de grupare a itemilor sînt similare celor folosite de Paul Popescu-Neveanu, exceptînd criteriul 4, numărul itemilor fiind redus la ceva mai puțin de jumătate, dată fiind vîrsta la care s-a aplicat chestionarul.

2. Pentru a identifica potențialul creativ al elevilor am măsurat originalitatea și flexibilitatea (însușiri ale gîndirii definitorii în structura creativității) prin testul utilizărilor neobișnuite al lui Guillford. Originalitatea am măsurat-o prin raritatea statistică a răspunsurilor la testul utilizărilor neobișnuite; flexibilitatea a fost apreciată în funcție de grupajul de răspunsuri încadrate în aceeași categorie; fluiditatea am măsurat-o prin numărul total de răspunsuri.

Nu ne-am propus o prelucrare statistică a rezultatelor obținute la acest test. Am făcut doar un studiu de caz, corelînd rezultatele numai acolo unde a fost necesar cu chestionarul, pentru a observa dacă elevii ce obțin un punctaj la testul utilizărilor neobișnuite manifestă și atitudini direct creative.

3. Pentru a vedea dacă elevii și profesorii identifică corect elevii cu potențialitate creativă ridicată sau scăzută, aceștia au fost rugați să indice cîte un elev considerat a fi cel mai creativ din clasă și un elev considerat cel mai puțin creativ. Pe baza rezultatelor s-au alcătuit matrice sociometrice cu două intrări și s-a calculat: *P* (numărul alegerilor primite), *N* (numărul respingerilor primite) și s-a calculat apoi statusul sociometric pentru elevii care au primit cele mai multe răspunsuri după formula:

$$ss = \frac{\text{nr. elevilor care l-au ales pe } A}{n-1}$$

și s-a verificat dacă acesta corespunde cu alegerile profesorilor și cu rezultatele obținute la testul utilizărilor neobișnuite.

4. Pentru identificarea modului de scalare atitudinală, am conceput o listă de bifare (Anexa 1) cuprinzînd 85 de trăsături de personalitate grupate în 5 coloane, dintre care semnificative pentru creativitate au fost considerate cele din coloanele 5 și 1. Atitudinile noncreative au fost grupate în special în coloana trei. „Cursa" din coloanele 2 și 4 a fost întinsă elevilor și profesorilor înclinați să se situeze la celălalt pol atitudinal.

S-a cerut subiecților, profesori și elevi, să bifeze 10 trăsături, considerate cele mai semnificative pentru un elev creativ și 10 trăsături considerate cele mai semnificative pentru un elev noncreativ.

Rezultatele cercetării urmau să ne confirme sau nu dacă profesorii diagnosticați prin *chestionarul M.C.* cu potențialitate creativă relevantă la nivelul atitudinal reușesc să identifice în elevi aceleași trăsături de personalitate, specifice creativității, sau, altfel spus, *urma să observăm dacă există un consens* între „*Ce dau*" și „*Ce cer*" profesorii elevilor.

Rezultatele cercetării. Investigînd funcționalitatea creativă a cadrelor didactice prin *chestionarul MC*, obținem un *Q cr. mediu* de 53,36. Rezultatul nostru diferă de cel obținut de Paul Popescu Neveanu („Revista de pedagogie", 12/1983), care înregistrează la cadrele didactice *Q cr. mediu* de 36,2.

ANEXA 1

LISTA DE BIFARE

1. Priceput	2. Ambițios	3. Influențabil	4. Incorect	5. Capabil
6. Consecvent	7. Conștiincios	8. Inexpresiv	9. Invidios	10. Combativ
11. Inteligent	12. Cinstit	13. Indecis	14. Iritabil	15. Inspirat
16. Prevăzător	17. Amabil	18. Indiferent	19. Bănuitor	20. Spontan
21. Neinfluențabil	22. Ascultător	23. Indulgent	24. Zăpăcit	25. Ingenios
26. Expeditiv	27. Insistent	28. Ignorant	29. Fricos	30. Intuitiv
31. Activ	32. Sîrguincios	33. Inofensiv	34. Ingrat	35. Interiorizat
36. Chibzuit	37. Silitor	38. Incoerent	39. Comic	40. Iscusit
41. Independent	42. Zelos	43. Inapt	44. Necuviincios	45. Original
46. Interesat	47. Scrupulos	48. Incapabil	49. Jovial	50. Excentric
51. Îndemînatic	52. Corect	53. Comod	54. Indiscret	55. Critic
56. Neînduplecat	57. Perseverent	58. Credul	59. Indisciplinat	60. Pasiune pt. risc
61. Curiozitate de cunoaștere	62. Grijuliu	63. Docil	64. Obraznic	65. Intransigent
66. Prudent	67. Ordonat	68. Dezinteresat	69. Nerușinat	70. Imaginativ
71. Stăpînire de sine	72. Organizat	73. Sovăielnic	74. Neîncrezător	75. Inventiv
76. Integru	77. Generos	78. Apatic	79. Perfid	80. Inițiator
81. Neobosit	82. Meticulos	83. Inert	84. Instabil	85. Talentat

ANEXA 2

DISTRIBUȚIA RĂSPUNSURILOR LA CHESTIONARUL 21

Punctaj	Clasa	VIII A	VIII B	VIII C	VIII D	VIII E	VII A	VII B	VII C	VII D	VII E	Total	%
	Nr. elevi	36	29	33	30	31	31	30	31	35	19	305	100
19	Rang 1	1							1		1	2	0,65
18	Rang 2			1			3				1	5	1,64
17	Rang 3	1	3	1	1	2	2	2		1		11	3,60
16	Rang 4	1	3	1	1	4	2	2	1	2		16	5,24
15	Rang 5	5	1	6	4	4	3	3	4	10	2	38	12,46
14	Rang 6	10	3	5	5	6	5	4	6	5		46	15,10
13	Rang 7	4	4	10	6	6	4	5	6	4	2	53	17,42
12	Rang 8	10	1		6	3	3	6	3	3	2	40	13,11
11	Rang 9	4	4	5	4	2	4	2	4	3	2	35	11,47
10	Rang 10		3	3	3	1	3	2	2	3		23	7,54
9	Rang 11		5			1	5	2	1	1		17	5,57
8	Rang 12		2	2	2	2		1	1	2	1	12	3,93
7	Rang 13										1	4	1,31
6	Rang 14										1	1	0,32
5	Rang 15							1			1	1	0,32
4	Rang 16												

În cadrul populației cercetate coeficientul individual de creativitate apare dispus astfel:

— la 5 subiecți la limita inferioară a cotei medii;

— la 15 subiecți la limita superioară a cotei medii;

— la 2 subiecți cota foarte ridicată (0,81).

Registrul creativ se întinde între +26 și +81.

Conchidem deci o potențialitate creativă ridicată la cadrele didactice investigate de noi.

Urmărind distribuția răspunsurilor obținute de elevi, de estimare a propriilor atitudini creative (Anexa 2 și graficul din Anexa 3), se constată un procent destul de ridicat la limita superioară, 23,59% (rang I — V) și la medie, 74,14 % (rang VI — XII) față de limita inferioară — 2,27% (rang XIII — XVI). Graficul are forma curbei lui Gauss. Registrul creativ se întinde aici între + 4 și +19.

Coeficientul individual de creativitate este dispus astfel în cadrul populației cercetate: scăzut (sub 8) la 7 elevi, mediu la 226 elevi, superior la 72 elevi.

Concluzionăm existența unei dimensiuni creative potențial ridicate la elevii din clasele VII, VIII, corelată cu potențialitatea ridicată a cadrelor didactice care predau la aceste clase.

Urmărind graficul de distribuție a răspunsurilor elevilor la lista de bifare (Anexa 4 și curba din Anexa 5), se constată următoarele rezultate:

1) Media cea mai scăzută a răspunsurilor (2,0 la cls. a VII-a, 2,4 la cls. a VIII-a) apare la grupa V-a, unde au fost centralizate atitudinile cele mai înalt creative.

2) O distribuție egală a răspunsurilor pentru coloanele 1 și 2 (medii 3,7 și 3,8).

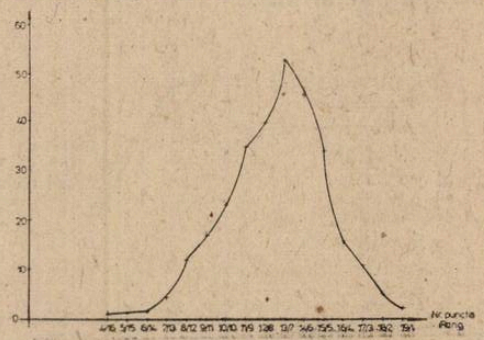
3) Răspunsurile din coloana a IV-a au media cea mai ridicată (4,1; 4,2).

Urmărind scalarea atitudinilor creative realizată de elevi, pe primele locuri apar următorii parametri:

— priceput (1,n—193), inteligent (11,n—189), capabil (5,n—152), consecvent (6,n—

ANEXA 3

DISTRIBUȚIA RĂSPUNSURILOR LA CHESTIONARUL 21



111) activ (31,n—110); iar parametri ca: integru (76,n—6), intransigent (65n—2), excentric (50,n—5), combativ (10,n—6), neînduplecat (56,n—8), pasiune pentru risc (60,n—14), spontan (20,n—14), prevăzător (16,n—25), expeditiv (26,n—28), neinfluențabil (21,n—29) cumulează numărul cel mai mic de răspunsuri.

În limitele valorilor medii se situează stăpînirea de sine (71,n—68), îndemînarea (51,n—68), inventivitatea (75,n—65), ingeniozitatea (25,n—60), originalitatea (45,n—59), fantezia (70,n—55), inspirația (15,n—52), curiozitatea de cunoaștere (61,n—48).

Urmărind distribuția atitudinilor situate la polul opus, constatăm că elevii identifică lipsa creativității prin următorii indicatori: dezinteresat (68,n—152), indiferent (18,n—159), incapabil (48,n—131) indecis, (13,n—112), inapt (43,n—89).

Parametrul cu cea mai slabă frecvență a fost indulgent (23,n—17); în limite medii se situează: credul (58,n—52) șovăielnic (73,n—42), inert (83,n—41), ignorant (28,n—39).

La aceeași listă de bifare în 85 de itemi răspunsurile profesorilor se grupează în următoarea ordine:

Răspunsurile cele mai frecvente sînt: curiozitate de cunoaștere (61,n—16), inteligent (11,n—16), priceput (1,n—11), consecvent (6,n—16), critic (55,n—8), perseverent (57,n—11).

Cele mai puțin frecvente sînt: intuitiv (30,n—2), inițiator (80,n—2), iscusit (40,n—3), excentric (50,n—3).

Lipsa creativității este indicată de profesori prin dezinteres (68,n—17), comoditate (53,n — 15), atitudine șovăielnică (73, n — 15).

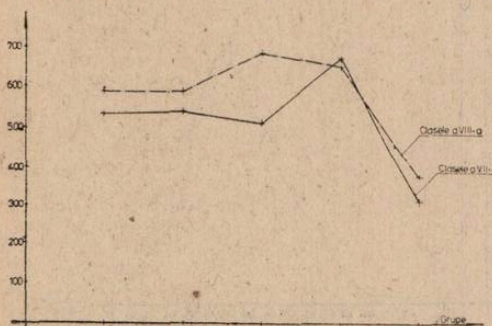
Răspunsurile profesorilor la grupa I sînt: 50,9% față de 15,9% în grupa V și 33,2% în grupa II-a.

Doar 64% din alegeri sînt grupate în coloana a III-a, un procent destul de ridicat, 36% fiind grupat în coloana a IV-a.

Concluzii: *a)* O mare parte din elevi confundă trăsăturile elevului conformist cu alte

ANEXA 5

CURBA DISTRIBUTIEI RĂSPUNSURILOR LA LISTA DE BIFARE



ANEXA 4

DISTRIBUȚIA RĂSPUNSURILOR LA LISTA DE BIFARE

Nr. crt.	Clasa	VII A	VII B	VII C	VII D	VII E	Total	VIII A	VIII B	VIII C	VIII D	VIII E	Total
1	Nr. elevi	31	30	31	35	19	146	36	29	33	30	31	159
2	gr. I	105	100	103	152	73	533	128	118	126	99	115	586
3	medie pt. gr. I	3,4	3,3	3,3	4,3	3,8	3,7	3,6	4,0	3,8	3,3	3,7	3,7
4	gr. II	127	127	125	111	72	540	163	120	116	113	86	599
5	medie pt. gr. II	3,4	4,2	4,0	3,2	3,8	3,7	4,5	4,1	3,5	3,8	2,8	3,8
6	gr. III	121	103	103	116	70	513	142	111	175	107	149	684
7	medie pt. gr. III	3,9	3,4	3,3	3,3	3,7	3,5	3,9	3,8	5,3	3,6	4,8	4,3
8	gr. III	142	143	135	180	78	678	163	161	120	124	96	664
9	medie pt. gr. IV	4,6	4,8	4,4	5,1	4,1	4,6	4,5	5,6	3,6	4,1	3,1	4,2
10	gr. IV	79	76	27	76	43	301	64	44	73	79	114	374
11	medie gr. V	2,5	2,5	0,9	2,2	2,3	2,0	1,8	1,5	2,2	2,6	3,7	2,4
12	total gr. I-V	552	549	493	635	336	2565	660	554	610	522	560	2906
13	medie gr. I-V	17,8	18,3	15,9	18,1	17,6	17,6	18,3	19,1	18,5	17,4	18,0	18,2
14	Nr. răspunsuri eronate	68	51	127	65	44	355	60	26	50	78	60	274
15	Nr. total răspunsuri	620	600	620	700	380	2920	720	580	660	600	620	3180
16	Procent răspunsuri eronate	11%	8,5%	20,5	9,3	11,6	13,8	8,3	4,5	7,6	13,0	9,6	8,6

trăsături negative de personalitate ca: fricos, necuviincios, obraznic, incorect.

b) O mare parte din elevi confundă elevul creativ cu elevul perfect integrat în procesul instructiv-educativ: conștiincios, ascultător, sîrguincios, ordonat, meticulos.

c) Rezultatele obținute aici nu concordă cu cele obținute la chestionarul de autoevaluare, dar concordă cu cele de interevaluare de la nivelul relației P-E.

Considerații finale

1. Rezultatele cercetării ne-au permis să afirmăm că deși interevaluarea atitudinilor creative de la nivelul relației P-E corespunde interevaluării de la nivelul relației E-E, acestea vizează mai degrabă stimularea intereselor cognitive, a calităților intelectuale și volitive decît inducerea atitudinilor direct creative.

2. Deși rezultatele cercetării nu ne confirmă o interevaluare în sfera registrului atitudinilor direct creative nici la nivelul relației P-E, nici la nivelul relației E-E, rămînem la ideea necesității evaluării corecte a atitudinii creative, evaluare ce ar permite o valorificare optimă a aptitudinilor și cunoștințelor în curs creativ. Identificarea celor opuse ar ușura stabilirea cauzelor care blochează dezvoltarea aptitudinilor și cunoștințelor.

3. O autoevaluare corectă, judicioasă, favorizează orizontul prospectiv al elevilor.

4. Ameliorarea relației P-E se impune cu necesitate pentru că „atitudinea profesorului poate să fie un puternic factor stimulator sau frenator al creativității".

5. Dacă admitem ideea universalității potențialităților creatoare, dacă avem în vedere că prin educație și exercițiu se pot forța limitele impuse de ereditate, înseamnă că *antrenamentul creativității* realizat nu în mod spontan, ci dirijat, conform unui program, *se impune cu necesitate tuturor cadrelor didactice.*

6. Pentru a putea trece la antrenarea creativității, pentru a putea opera în sfera formativului, fiecare cadru didactic este dator să stăpînească și sfera informației necesar cunoașterii procesului, produselor și personalității creatoare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Beveridge, William, *Arta cercetării științifice*, Editura Științifică, București, 1968.

2. Cojocaru, Constantin, *Creativitate și inovație. Cum producem și valorificăm ideile*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975.

3. Constantinescu, Paula, *De la psihodiagnoza creativității la stimularea și dezvoltarea ei în învățarea de tip creativ*, în „Analele Universității București", seria Psihologie, 1970.

4. Ghivirigă, Luminița, *Relația profesor-elevi, în perspectiva lecției moderne*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

5. Holban, Ion, *Puncte de vedere în considerarea creativității*, în „Revista de pedagogie", nr. 6/1979.

6. Landau, Efika, *Psihologia creativității*, București, Editura didactică și pedagogică, 1979.

7. Popescu-Neveanu, Paul, *Studiul atitudinilor creative la ingineri-proiectanți*, în „Revista de psihologie", nr. 1/1977.

8. Popescu-Neveanu, Paul, *Creativitate și învățare*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1980.

9. Roșca, A., (coordonator), *Creativitate. Progrese, direcții, tendințe*, Centrul de informare și documentare în științele sociale și politice, București, 1973.

10. Roșca, A., *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei R.S.R., București, 1981.

11. Stoica, Ana, *Dezvoltarea creativității în clasa de elevi*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1970.

„Astra" și rolul ei în cultura națională

(Urmare din p. 9)

sa strădanie de documentare și redactare a acestei „istorii trăite" a „*Astrei*" l-au condus la arhitecturarea unei lucrări monografice convingătoare prin bogăția informației, a mărturiilor culese, incitantă prin aspirația spre sinteză, redactată cu acurateță și căldură. Cartea se impune atît prin secțiunea sa istorică (considerațiile introductive, inițiativele și realizările între anii 1861—1918, activitatea Asociațiunii după 1918), cît și prin centrarea pe teme, precum: Asociațiunea și problemele limbii române; direcții de acțiune și obiective ale sistemului de propagandă culturală al „Astrei"; poziția Asociațiunii față de țărănime, muncitorime și intelectualitate; raporturile cu naționalitățile conlocuitoare și cu oficialitățile vremii. O bogată bibliografie selectivă (260 titluri), indicele de nume, rezumatul în limba germană și 73 de ilustrații conferă monografiei relief documentar, autenticitate, o aprofundare a materialului supus evocării și deopotrivă evaluării. Pe bună dreptate, autorul subliniază în concluzii: „Dincolo de orice observații critice posibile (uneori justificate), dincolo de orice nuanțări necesare cu privire la conținutul și orientarea muncii sale în diferite etape, rămîne simburele de aur al luminoaselor sale aspirații fundamentale, al numeroaselor sale înfăptuiri de mare importanță pentru cultura națională, pentru ridicarea poporului printr-o amplă și sistematică operă de luminare, de împlinire a visului unității naționale, de realizare a progresului economic, social și moral al celor mulți".

Educația patriotică-revoluționară a elevilor, comandament major al predării istoriei

Prof. GHEORGHE SMARANDACHE
Inspector general în M.E.I.
Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Școala Nr. 21, București

ÎN LITERATURA PEDAGOGICĂ DE SPECIALITATE și, deopotrivă, în cea politică, în documentele de partid, problema educației patriotice, revoluționare ocupă un loc tot mai însemnat. Rolul ei formativ în școală și societate se impune ca o cerință legică în realizarea noului model uman al societății socialiste și comuniste. Este cunoscut faptul că toate disciplinele de învățămînt contribuie la reușita acestui proces complex, în funcție de specificul fiecăreia. Istoria se relifează însă pe planul multiplelor valențe educative pe care le conține. În prezentul material, deloc exhaustiv, ne propunem să relevăm cîteva aspecte, în acest sens, izvorîte nemijlocit din observația noastră la asistențele la lecții, efectuate unor colegi și mai cu seamă din experiența dobîndită la catedră.

1. LECȚIA DE ISTORIE — CÎMP VAST DE EDUCAȚIE PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ. Fără îndoială că nu se poate vorbi de aspectul formativ-educativ al lecției de istorie decît printr-o permanentă raportare la conținutul acesteia și prin folosirea unor strategii de lucru adecvate.

Temele referitoare la Istoria României ne oferă un minunat prilej de sădire în conștiința elevilor a unor sentimente patriotice, de prețuire a trecutului glorios de luptă al patriei, de mîndrie față de remarcabilele realizări ale prezentului socialist, de formare a unui spirit angajant, responsabil, față de destinele țării.

De pildă, tema privind „Formarea poporului român" a necesitat o muncă, prealabilă, destul de mare, pentru a studia și selecta materialul bogat existent, în viziunea istoriografiei românești, precum și cunoașterea unor teze ale istoricilor străini, adesea false, tendențioase și deci nocive în înțelegerea de către elevi a adevărului privind etnogeneza românilor. Am prezentat mai întîi etapele formării poporului român: „Poporul nostru s-a format într-un proces istoric, timp în care elementul băștinaș dac s-a contopit cu elementul colonizator roman, producîndu-se romanizarea băștinașilor". *Puterea* și *sensul educației* au început însă acolo unde *le-am argumentat elevilor unele date* ale conținutului: *dacii n-au fost exterminați în luptele cu romanii; românii nu s-au format undeva, la sud de Dunăre, conform tezei roesleriene, ci în spațiul carpato-danubiano-pontic.* Se sădesc astfel elevilor sentimente de mîndrie patriotică, de legitimitate a existenței noastre pe aceste meleaguri: *„sîntem aici dintotdeauna, leagănul nostru au fost Dunărea și Carpații, strămoșii noștri au fost bărbați dirji și viteji, mai întîi dacii, apoi romanii."*

Această lecție reprezintă prin excelență un moment educativ, de referință, cu ramificații pînă în trecutul îndepărtat, dar care ajung și în zilele noastre, subliniindu-i actualitatea. De altfel, problema vechimii, continuității și unității românilor a fost o realitate a istoriei naționale. De la cronicari la istoricii de astăzi ea a fost dezbătută și argumentată necontenit. La a 65-a aniversare de la făurirea Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază încă o dată marele adevăr al continuității, în cuvintele:

> **„...Partidul Comunist Român este continuatorul logic al mișcării revoluționare și socialiste din România. Totodată, ca exponent al clasei muncitoare și al celor mai înaintate forțe politice, partidul nostru comunist este continuatorul celor mai bune tradiții de luptă pentru dreptate socială și națională, pentru formarea și păstrarea ființei poporului, a națiunii și a sta-**

tului național unitar român." Și în continuare: „**Mișcarea revoluționară muncitorească și partidul nostru s-au născut odată cu apariția clasei muncitoare și pătrunderea ideilor socialismului științific în țara noastră, dar rădăcinile sale, ca ale unui stejar secular, sînt ancorate adînc în pămîntul strămoșesc, în istoria de peste 2500 de ani a dacilor...**"

Cu prilejul acesta se subliniază și momentul aniversar — 2500 de ani de la prima atestare documentară a dacilor (Herodot, *Istoriile, Cartea a IV-a)* pe aceste meleaguri, după cum la al III-lea Congres al oamenilor muncii tovarășul Nicolae Ceaușescu s-a referit din nou la acest eveniment și la cei 600 de ani de la urcarea pe tron a vajnicului Voievod Mircea cel Mare. Am găsit un exemplu însuflețitor pentru proiectarea lecțiilor noastre în cuvintele:

> „**Setea de libertate și dreptate ne-au lăsat-o moștenire strămoșii, înaintașii, care s-au luptat cu Darius, cu mulți împărați romani, apoi — după o conviețuire îndelungată cu romanii și nașterea poporului român — cu mulți alți cotropitori din timpul migrațiilor și năvălirilor barbare, iar odată cu dezvoltarea formațiilor statale și a celor trei principate — Țara Românească, Moldova și Transilvania — cu imperiile otoman, țarist și habsburgic.**"

Această idee am folosit-o ca axă a analizei tuturor lecțiilor de istoria românilor. Acum ea ne dă și mai mult posibilitatea ca pornind de la documente sau de la anumite afirmații ale unor oameni de seamă ce reflectă realități ale istoriei naționale să creăm numeroase aspecte de problematizare, să-i lăsăm pe elevi să descopere și să formuleze singuri concluzii. De pildă, am adresat elevilor clasei a VIII-a întrebarea: *Ce legătură puteți stabili între afirmația cronicarului* Ion Neculce *„am stat în calea răutăților" și permanența luptei pentru independență purtată de poporul român?* Am primit diferite răspunsuri care în esență se concentrau într-o singură idee: *din timpuri vechi, teritoriul patriei noastre a fost pradă a numeroase cotropiri străine încît dacii și apoi românii au trebuit să stea de strajă libertății lor!*

Și altă întrebare de principiu: *cum vă explicați caracterul drept al războaielor purtate de români?*

Am ajuns la un răspuns care, ca și în cazul precedent, e de natură să le creeze elevilor convingeri și sentimente patriotice: *românii n-au purtat războaie de cotropire, n-au rîvnit la pămînturi ce nu le aparțineau; războaiele te-au fost impuse de cotropitori și au trebuit să-și apere moșia și libertatea; războaiele erau drepte, de apărare sau eliberare a teritoriului cotropit!*

Lecțiile de istorie contemporană a României, de la clasa a X-a, ne-au oferit prilejul de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă sensul real al trecutului și, totodată, de gîndire a dimensiunilor viitorului. Elevilor le-au apărut clare și continuitatea, și durata noastră în timp, ca și sarcinile ce revin tinerei generații pentru a duce mai departe moștenirea glorioasă a tradițiilor noastre revoluționare, de luptă.

Avînd în vedere spațiul limitat al materialului, raportat la complexitatea problematicii abordate vom sublinia, și în continuare, alte cîteva valențe educative oferite de lecțiile de istorie și pe care profesorul are datoria să le transforme la elevi în sentimente de mîndrie și prețuire față de trecutul, prezentul și viitorul României socialiste.

Și acestea, izvorîte din documentele de partid, atît de sugestive, de o mare forță educativă și propagandistică. De pildă, înfățișăm elevilor exemplul pe care îl dă partidul nostru, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, *cinstirii înaintașilor, a tuturor acelora care în decursul epocilor istorice, confruntîndu-se cu cele mai mari greutăți, au știut cu prețul vieții să asigure sensul dezvoltării istorice și să ne lase drept moștenire o țară liberă, unitară și independentă.* Faptul că rolul hotărîtor în această luptă titanică l-au avut masele populare, forța hotărîtoare, făuritorii bunurilor materiale și spirituale; cu acest prilej am relevat și contribuția remarcabilă, în timp, a unor personalități de seamă: voievozi, care au fost mari comandanți de oști, oameni politici, diplomați iscusiți, buni gospodari, sprijinitori ai culturii sau personalități din toate domeniile de activitate, faptul că ei *s-au contopit cu cerințele epocii și deziderateie poporului, izbutind să lumineze cu faptele lor timpul și să dăinuie în istorie.*

Secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ne-a oferit cadrul ilustrării a numeroase lecții de istorie, prin sublinierea caracterului unic și unitar al istoriei patriei, dar și configurării legăturii dialectice între cele trei „fețe" ale istoriei — trecutul, prezentul și viitorul —, al modului cum trebuiesc înțelese și valorificate fiecare în procesul muncii educative. Trecutul ne-a dat o mare lecție de iubire de patrie și de aceea constituie un nesecat izvor de învățăminte. Dar el nu trebuie fetișizat, în sensul de a nu rămîne doar la trecut, ci doar gîndit și asimilat în tot ceea ce a avut esențial pentru ca noi, cei de azi, să fim în același spirit făuritorii prezentului și pregătitori ai urmașilor noștri pentru treptele viitorului, grija pentru vatra românească ce trebuie menținută liberă și înflorită necontenit.

Redăm aici *o discuție avută cu elevii* la o oră de istorie contemporană, pe marginea întrebării: *prin ce se manifestă eroismul în epoca noastră?*

Un elev ne-a răspuns „prin acte de bravură". Altul ne-a dat următorul răspuns: „Explicația trebuie pornită de la faptul că noi trăim în momentul de față o epocă de pace, timp în care se realizează o activitate constructivă. În funcție de aceasta și fața eroismului s-a schimbat. Chipul eroilor nu ne mai apare pe front, cu arma în mînă, ei ni se înfățișează pe un altfel de front, pe șantiere, în fabrici, pe ogoare, în lupta pentru îndeplinirea planului de producție. Este *eroul muncii socialiste*". Un alt elev s-a apropiat și mai mult de actualitate: „Există și un colectiv erou: al unei întreprinderi, al unui liceu, sau „Erou al Noii Revoluții Agrare".

Căutăm să formăm elevilor noștri, cu fiecare lecție, cu fiecare prilej, sentimente și convingeri trainice, patriotice, revoluționare. Fiecare oră este o „cărămidă" pentru a înălța edificiul conștiinței patriotice, revoluționare, unde mereu „cîmpul" trecutului și deopotrivă al prezentului, printr-o *continuitate organică*, prezintă valențe nesecate.

De o mare forță educativă s-au dovedit unele modalități de lucru folosite pentru integrarea organică a istoriei patriei în istoria universală. De pildă, la temele „Probleme fundamentale ale istoriei lumii antice și medievale" (clasa aXI-a) și din cea a „Istoriei *lumii moderne și contemporane*" (clasa a XII-a) am urmărit constant să redăm *rolul și locul românilor în istoria universală*. Și nu printr-o istorie comparată și nici pentru a ne demonstra superioritatea. Mihail Kogălniceanu gîndea bine cînd în „Cuvîntul pentru deschiderea cursului de Istorie Națională", de la Academia Mihăileană spunea că *trebuie să studiem istoria „cu modestie ...fără mania că suntem cel dintîi popor din lume... îndreptîndu-ne pe calea frăției, a patriotismului, a unei civilizații sănătoase și nu superficiale.*"

Traducînd exact această exprimare și fiind convinși că numai astfel facem un serviciu disciplinei pe care o predăm, am înfățișat cu argumente științifice, ceea ce a însemnat poporul român în istoria europeană și universală. Strămoșii noștri, geto-dacii — Herodot o spune — au fost „cei mai viteji și mai drepți dintre traci". Românii, popor latin, au constituit o poartă de apărare a Occidentului, într-o vreme cînd marile imperii ale Orientului căutau drum spre inima Europei. Voievozi români vajnici, ca *Basarab I, Mircea cel Mare, Iancu de Hunedoara, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul* au exprimat ideea luptei pentru independență pe plan universal și au depășit ca renume fruntariile dunărene și carpatine, înscriindu-se printre marii conducători de oști ai lumii. Românii au fost prezenți *în numele frăției și umanismului* în multe confruntări cu reacțiunea ce urmărea înrobirea popoarelor, în întreaga istorie universală, din trecut pînă în prezent.

La 1848 Nicolae Bălcescu se află pe baricadele revoluției pariziene, la 1871 românii vin în sprijinul Comunei din Paris, asaltată de prusaci și versaillezi, la 1877 pe cîmpiile Bulgariei dorobanții și căciularii semnează un nou act de solidaritate cu popoarele înrobite de Semilună, în 1935 cînd Italia fascistă cotropea Abisinia, glasul lucid al României condamna agresiunea, după cum toate actele de cotropire ale fascismului.

Voluntari români iau apărarea poporului spaniol în războiul civil din 1936—1939. Apoi se încadrează în mișcarea de rezistență din Franța, împotriva aceluiași dușman cotropitor: fascismul.

Pagina de eroism a României din cel de-al doilea război mondial, contribuția la eliberarea Ungariei și Cehoslovaciei și la înfrîngerea fascismului este grăitoare.

Prin astfel de exemple înfățișăm *vocația de pace dintotdeauna a poporului român*, spiritul frățesc, internaționalist al acestuia. Sînt cele mai puternice argumente pe care elevii le înțeleg la adevăratele dimensiuni și nu le mai uită. Pentru că ele se preschimbă în convingeri morale și politice și în poziții active într-o vreme cînd pacea și colaborarea cu toate popoarele lumii constituie principiul fundamental al liniei politicii externe a partidului și statului nostru. Prin strategiile de lucru folosite, în cadrul fiecărei lecții, i-am făcut pe elevi să înțeleagă faptul că politica de pace și colaborare nu e o activitate de conjunctură, de moment, ci o continuare în condițiile actuale a tradițiilor poporului nostru ce și-a spus mereu cuvîntul la răspîntiile istoriei universale.

Înfățișînd marile valori ale culturii universale, contribuim astfel și la educația estetică a elevilor, precum și la cultivarea dragostei și respectului acestora pentru creația altor popoare; n-am uitat însă nici cu acest prilej să le arătăm că tocmai vicisitudinile istoriei noastre au împiedicat pe români a fi în pas cu Renașterea și Umanismul din Apus. Numai că *Renașterea și Umanismul românesc ca și Iluminismul secolului XVIII au apărut în strînsă legătură cu specificul condițiilor de la noi, cu marile deziderate și aspirații ale românilor: dreptatea socială, unitatea și independența națională*. Cărturarii români, servind acestor idei, s-au impus ca valori autentice în patrimoniul culturii și umanismului universal: Nicolaus Olahus, Dimitrie Cantemir, Constantin Cantacuzino Stolnicul, Samuil Micu, Gheorghe Șincai, Petru Maior, Ion Budai Deleanu etc. Toate epocile istorice care au

urmat, şi-au avut reprezentanţi şi chiar deschizători de drumuri în multe ramuri ale culturii şi activităţii umane. Îi formăm astfel pe elevi să manifeste un mai mare interes pentru problemele de cultură, pentru înţelegerea contribuţiei originale româneşti în plan universal, setea de a cunoaşte tezaurele creaţiei noastre, ca pornind de aici să-şi lărgească investigaţiile în epoca în care explozia informaţională şi cercetarea ştiinţifică le deschide drum spre noi orizonturi ale cunoaşterii umane.

2. LOCUL ACTIVITĂŢILOR EXTRAŞCOLARE ÎN PROCESUL EDUCAŢIEI PATRIOTICE, REVOLUŢIONARE, ÎN ŞCOALĂ. Un loc important în educaţia patriotică, revoluţionară, a elevilor o au şi activităţile extraşcolare.

a) Cercul de istorie. Experienţa ne-a dovedit că activitatea de cerc poate fi multilaterală. Un cerc bine organizat, rezultat din opţiunea elevilor, cu un program clar şi concret de activitate poate, ca şi lecţia, dar în manieră diferită să constituie un factor educaţional. Activitatea cercurilor pe care le-am condus a urmărit lărgirea cunoştinţelor elevilor, dar şi pregătirea lor pentru cercetare. Şi în cadrul cercului am folosit o diversitate de modalităţi de lucru, adecvate acestei forme de activitate, ţinînd seama şi de propunerile elevilor, interesul manifestat de aceştia pentru unele teme, precum şi modul de desfăşurare a activităţilor. Una dintre aceste forme a fost referatul, care necesita o etapă cum se ştie, parcurgerea unui material bibliografic şi un efort de muncă ştiinţifică, studiu şi redactare. Vom da numai cîteva titluri de referate ţinute în cerc, alese din numeroasele cîte s-au înscris în programele de activitate ale cercurilor de istorie: „Moştenirile strămoşilor poporului român, dacii şi romanii"; „Portretul fizic şi moral al eroului antichităţii — Spartacus"; „Posada, Rovine, Vaslui, Călugăreni — asemănări şi diferenţieri"; „Napoleon Bonaparte între progres şi regres"; „Două energii clocotitoare: Bălcescu şi Garibaldi"; „Mărire şi decădere în istorie" „Teoria documentelor"; „Concepţia istorică a lui Mihail Kogălniceanu", „Universalitatea gîndirii lui Nicolae Iorga"; „Ce au însemnat pentru omenire cele două conflagraţii mondiale"; „Congresul al IX-lea al P.C.R. — deschizător de noi orizonturi ale cunoaşterii" ş.a. Fiecare referat a fost urmat de discuţii, prilej cu care am căutat să lărgim mult sfera cunoştinţelor despre problema abordată, să-l supunem unor analize de conţinut, dar şi de fineţe a interpretării. Factorul educativ s-a impus de la sine, firesc, în toate aceste ocazii.

b) În cerc am pregătit *sesiunile ştiinţifice de referate şi comunicări*, momente de seamă din activitatea de emulaţie a spiritului creator al elevilor. Finalizarea fiecărei lucrări — individuală sau colectivă — a trecut printr-un întreg proces de muncă: alegerea materialului, studierea bibliografiei, selectarea prin fişe a materialului studiat, elaborarea lucrării cu aparatură ştiinţifică corespunzătoare, discutarea, corijarea şi îmbogăţirea lucrării înainte de sesiune şi, firesc, sesiunea urmată de discuţii şi observaţii critice. Toate aceste etape conduc la formarea unui spirit de emulaţie, de cercetare ştiinţifică, la formarea concepţiei materialiste, ştiinţifice, despre studiul istoriei.

c) O altă modalitate se referă la *pregătirea în cadrul cercului de istorie a olimpiadelor.* Este un bun prilej de a aprofunda materia prezentată la curs şi de a trimite la concurs pe cei mai bine pregătiţi, dar şi pe cei mai pasionaţi. Aici factorul educativ se impune şi ca un stimulent pentru cei ce reuşesc să se califice în treptele superioare. O calificare pe ţară este pe drept cuvînt cel mai bun prilej de a mări încrederea concurentului în forţele proprii. Uneori, din asemenea „laureaţi" ai olimpiadelor de istorie se recrutează viitorii studenţi la facultatea de istorie, şi opţiuni pentru nobila meserie de educator.

d) Socotim că mai sînt şi alte modalităţi de realizare a unei educaţii patriotice, revoluţionare, şi pe care semnatarii acestor rînduri le-au realizat pe parcursul anilor, în cadrul cercului de istorie sau chiar înafară de cerc: concursuri tematice „cine ştie răspunde", vizite la muzee şi expoziţii, la case memoriale şi locuri legate de trecutul istoric, revoluţionar, al Bucureştilor, excursii în ţară, în localităţi cu rezonanţă istorică deosebită: Sarmizegetuza, Călugăreni, Cetatea Neamţului, Histria etc. Aceste excursii tematice şi ele, alături de instruirea propriu-zisă, constituie prilej de evocare a trecutului eroic, de retrăire a unor momente aureolate de nimbul patriotismului fierbinte, al adeziunii prezente la tot ceea ce s-a clădit etern şi durabil pentru noi şi pentru viitor. În lumina celor afirmate se poate aprecia că lecţia — „laborator al vibraţiei patriotice, revoluţionare", precum şi toate celelalte forme de activitate, numeroase şi variate — istoria însăşi, disciplina pe care o predăm, ne oferă imense posibilităţi de plămădire a modelului uman pe care ni-l cere societatea socialistă şi comunistă, cu toate atributele pe care le implică.

Științele biologice — mijloc de formare a spiritului patriotic, revoluționar, la elevi

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Liceul Sanitar — Bacău

DIN MULTITUDINEA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE pe care le urmărim în procesul instructiv-educativ, o atenție deosebită acordăm educației patriotice, revoluționare, a elevilor din învățământul liceal. În acest mod traducem, în practica școlară, teza de o deosebită importanță în conținut și semnificație, subliniată de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea rostită la Congresul științei și învățămîntului: „În întreaga activitate educativă trebuie să dezvoltăm puternic sentimentul patriotic de dragoste față de popor, față de patrie, de solidaritate a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate"[1].

Din totalitatea mijloacelor și formelor activității de educație patriotică, revoluționară, a elevilor, un rol esențial revine lecției pe care, prin structura ei, o concepem în scopul realizării educației în general și al educației patriotice, revoluționare, în special.

Ne propunem, în cele ce urmează, să subliniem, printr-o varietate de strategii didactice (avînd în vedere conținutul, obiectivele și sarcinile instructiv-educative) contribuția științelor biologice la formarea aptitudinilor de cercetare la elevi, de educație patriotică, revoluționară, a acestora.

De exemplu, la sfîrșitul trimestrului al III-lea, din anul școlar 1984—1985, am făcut o investigație referitoare la preocuparea elevilor din liceul sanitar pentru cunoașterea unor legi biologice, care acționează în cadrul fenomenelor studiate.

Am cerut, printr-o probă dată elevilor din clasa a XII-a (patru clase cu un efectiv total de 139 elevi), ca aceștia să soluționeze cinci probleme: **1)** Să descrie: *a)* caracterele botanice și efectele terapeutice a cinci specii de plante medicinale din flora spontană a patriei noastre și *b)* particularitățile comportamentale ale unei specii de pești din apele R.S. România (montane, colinare și de șes, din Dunăre și Marea Neagră); **2)** Să compare evoluția neocortexului în seria animală și implicațiile biologico-sociale ale acestei complexități anatomo-funcționale în apariția omului; **3)** Să localizeze, pe harta R.S. România, zone geografice cu trei specii de plante, trei specii de păsări și trei specii de mamifere, ocrotite de Legea nr. 9/1973; **4)** Să enumere sectoarele economiei naționale în care vor fi utilizate biotehnologiile moderne și să facă referiri la domeniile agriculturii; **5)** Să comenteze evenimentele geologice și fenomenele biologice care au contribuit la apariția omului actual *(Homo sapiens)*. Proba a fost programată în aceeași zi și la aceeași oră pentru toate clasele.

La alegerea tematicii din proba-chestionar, problema care ne-am pus-o a fost aceea de a obține date asupra eficienței învățării unor noțiuni, cu implicații formative din domeniile științelor biologice, în viziunea orientărilor actuale ale învățămîntului nostru. Pentru selectarea corectă a exemplelor, pentru comentarea și interpretarea adecvată a soluțiilor s-au acordat: 2,25 puncte pentru problema nr. 1; 2 puncte la problema nr. 2; 1,5 puncte pentru problema nr. 3; 2 puncte la problema nr. 4 și 2,25 puncte pentru problema nr. 5. Deci, în total, zece puncte ce puteau fi obținute de fiecare elev, din 1390 puncte posibile, realizate de întregul colectiv angajat în evaluarea conținutului cu caracter formativ-informațional.

Nivelul de cunoștințe al elevilor fiind apropiat (fără a face comparație între cele patru clase), în urma totalizării punctelor obținute, s-au realizat în medie 7,65 puncte de fiecare subiect și 1063,35 puncte în total, ceea ce reprezintă un nivel mediu de 76,50%. Pe probleme, s-a obținut următoarea valoare medie: 75,5% (1); 77% (2); 77,5% (3); 78% (4) și 73,5% (5), ceea ce pune în evidență gradul sporit de dificultate prezentat de cazul cinci, în comparație cu celelalte situații rezolvate și la care s-a realizat un punctaj mai mare. Conchidem că, în cazul conștientizării unor elemente formative, fără o concepere strict orientată, în direcția educării patriotice, revoluționare, reușim să realizăm un randament pozitiv (63%), în condițiile unor lecții proiectate în mod creator, fără a integra în conținut, în mod deliberat, noțiuni educative cu valoare patriotică, revo-

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, București, 1985, p. 16.

luționară. Neprecizat acest obiectiv în activitatea conceptuală a lecțiilor noastre se reflectă, în special, în rezultatele obținute de elevi la problemele 1 și 5.

Am considerat activitatea noastră ca având eficiență nu numai prin cunoașterea conceptelor științelor biologice cu implicațiile lor formativ-educative, ci și prin conceperea unor activități cu valoare de finalizare în acest scop. Ne referim, de pildă, la lecția de predare-învățare „Organizarea florii la angiosperme", la patru clase a IX-a, programată în laborator, centrată pe munca independentă, de formare a deprinderilor de a efectua operații de investigare cu mijloace tehnice, de inițiere în metodologia activităților cu caracter practic-aplicativ. Redăm cîteva secvențe din activitatea concepută și realizată pe baza materialului distribuit (flori și inflorescențe, diafilme, diapozitive, modele, pliante cu scheme, planșe), repartizate la mese, de șeful laboratorului, în pauză. În prima parte elevii au fost solicitați să facă comparații între tipurile de înmulțire și de germeni la plante, iar odată cu formularea concluziilor s-au făcut referiri cu privire la originea, formarea și importanța florii. Ca o continuare a acestei etape — întrucît fiecare elev a primit cîte o ramură cu flori de mușcată *(Pelargonium)*, de piciorul cocoșului *(Ranunculus acer)* și cartof *(Solanum tuberosum)* — în activitatea propriu-zisă, observarea materialului, redarea desenelor schematice și notarea datelor, s-a făcut dirijat și după indicațiile din fișa de lucru. Analiza comparativă a inflorescențelor (umbelă, spic, corimb, cimă, spadice, capitul, calatidiu), redarea desenului schematic s-a realizat concomitent cu observarea unor imagini din diafilmul „Flori și inflorescențe" și cu sublinierea importanței cunoștințelor referitoare la tipurile de inflorescențe pentru tăierile de rod din livadă, vie ș.a. Continuînd analiza componentelor florale, se observă pedunculul, receptaculul, se completează legenda de pe figura din fișă cu aceste denumiri, apoi părțile florii (sepalele și petalele), care se detașează, se dispun în două cercuri alternative pe o foaie de hîrtie și se fac precizări cu privire la: caliciu *(K)* dialisepal și gamosepal; corolă *(C)* dialipetală și gamopetală, conturînd noțiunea de periant, concomitent cu observarea învelișului floral și culoarea florilor de cireș, toporaș, rapiță, alun, stejar. Paralel cu observarea organelor de reproducere, se notează pe desen părțile componente ale staminei, ale pistilului, denumirea de androceu *(A)* și gineceu *(G)*, apoi dispunerea și poziția staminelor și a carpelelor pe receptacul prin comparație (mușcată-piciorul cocoșului-cartof). Odată cu recapitularea părților florii, se completează legenda figurii din fișă, care reprezintă o secțiune în lungul florii, stamina, pistilul și diagrame florale (mușcată, piciorul cocoșului și cartof). *Deoarece în fișă sînt date indicațiile de lucru pentru cercetarea materialului natural și raportarea acestuia la imagini, modele, scheme, în timpul observației s-au introdus denumirile elementelor observate dar necunoscute, s-au scris formulele florale analizate.*

Alternanța observație, desen, permite controlul procesului perceptiv, sub formă de secvențe recapitulative. *Raportarea elementelor structurale ale florii la scheme și modele scoate în evidență necesitatea dirijării activității de învățare prin cercetare.* Evident, cercetarea a comportat analiza la microscop a unor secțiuni (stamină, ovar), prezentate grafic sub forma figurilor stilizate. *În fișă, o parte din figuri au legenda cu unele elemente indicate prin denumirea lor, altele cu cifre arabe sau litere.* Continuînd activitatea, apelînd la fondul aperceptiv al elevilor, s-a reprezentat schematic sistematica plantelor antophytae ovariatae, dicotyledoneae și monocotyledoneae, dicotyledoneae dialipetale, gamopetale și apetale, încadrarea familiilor și a speciilor în aceste subclase, monocotyledoneae cu familiile și speciile ce-i aparțin, realizînd la tablă și pe caiete o schemă sintetică a plantelor din filum angiosperme.

Cercetarea materialului natural, prezentarea conținutului în tabele și figuri sintetice oferă posibilitatea elevului să desfășoare o intensă activitate independentă, să formuleze concluzii generale cu valoare teoretică și practică.

În partea finală a lecției, în cadrul grupelor, elevii au observat, comentat și reprezentat pe caiete formula și diagrama florală de la unele plante din cîmpiile, din pădurile și din munții noștri, după diapozitive realizate în activitatea de documentare științifică din teren. Aceste imagini și harta vegetației R.S. România au oferit prilejul de a crea un adecvat centru de interes, cu valoroase implicații educative, cu referiri la faptul că: pămîntul României este un imens parc, în care strălucesc o mare varietate de culori; fenomenele istorico-geografice au determinat existența unor specii de mare însemnătate științifică, iar nostalgia cîmpului, a pădurilor și a munților noștri include dragostea pentru frumos, pentru flori, ele reprezentînd o inestimabilă comoară științifică.

Lecțiile de „Filogenie vegetală" s-au organizat în aceeași manieră (cercetarea materialului distribuit, formularea concluziilor pe bază de comparații ș.a.), axînd activitatea de cercetare pe analiza și compararea caracterelor botanice ale speciilor, pe încadrarea lor în unități sistematice, superioare (gen, familie, ordin, subclasă, clasă, încrengătură, subregn, regn), pe importanța lor științifică și practică. Astfel, *la fiecare temă, s-a scos*

în evidență importanța terapeutică a plantelor medicinale și valoarea științifică a plantelor ocrotite de Legea nr. 9/1973.

Menționăm cîteva idei din aceste lecții *a)* Plantele medicinale au avut pe teritoriul României o largă întrebuințare din cele mai vechi timpuri. *b)* În anii construcției socialiste, și îndeosebi după Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, valorificarea și folosirea plantelor medicinale în acțiunile terapeutice a devenit un obiectiv esențial, căruia i se acordă o deosebită atenție, și în acest sens tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, arăta:

> **„O deosebită atenție trebuie acordată... realizării unor materii prime cum sînt... plantele medicinale, aromate și alte produse necesare economiei naționale"[2].**

c) Intervenția oamenilor de știință, care au arătat că plantele sînt documente vii ale prefacerilor milenare din natură, multe dintre ele păstrînd intactă amintirea timpurilor, prezentînd un deosebit interes științific și putînd să lămurească calea neîntreruptă a evoluției.

Tematica fiind axată pe aceste idei, de fiecare dată am integrat acest conținut în lecțiile de filogenie, realizînd unitatea didactică și științifică a sistematicii vegetale.

Pentru a aprecia modul în care elevii și-au însușit în mod conștient conținutul reflectat în noțiuni, reprezentări și deprinderi cu rol formativ, în ultima oră de curs de la sfîrșitul anului școlar 1985—1986, la cele patru clase a IX-a, cu 136 elevi, am solicitat soluționarea scrisă a patru probleme, într-o probă de cunoștințe și capacități: **1)** Să descrie următoarea idee: Plantele verzi — factor natural antipoluant — ocrotirea „aurului verde", componentă a luptei pentru protecția mediului înconjurător; **2)** Argumentarea unității dintre: *a)* creșterea și dezvoltarea plantelor și *b)* dintre filogenia și ontogenia lor; **3)** Să se redea într-un tabel denumirea populară și științifică a plantelor medicinale colectate și conservate în activitatea practică pe familii, în ordine evolutivă, scriindu-se formula florală și efectul lor terapeutic și **4)** Reprezentarea schematică și comentarea unității structurale și funcționale dintre organele vegetative a plantelor angiosperme.

Fiecare problemă fiind notată cu cîte 2,5 puncte, nota maximă fiind zece, am constatat că: 46 (33,82%) elevi au obținut note între 10 și 9; 78 (57,42%) elevi au fost notați cu note între 8,99 și 7; iar 12 (8,76%) elevi cu note între 6,99 și 6, aceasta fiind nota limită.

Din analiza sumară a acestor rezultate se poate observa o creștere a eficienței randamentului școlar (0,70), realizat în condițiile lecțiilor de muncă independentă, care permit: asigurarea materialelor pentru observație; efectuarea de operații cu ajutorul mijloacelor de investigație; participarea activă a elevilor; controlul și îndrumarea diferențiată a profesorului.

Considerăm desfășurarea lecției în laborator nu ca o pură demonstrație didactică, ci ca o activitate eficientă desfășurată de elevi, în mod independent, de formare a priceperilor și deprinderilor practice, pe măsura priceperii și puterii lor de asimilare. În efectuarea lecțiilor de laborator s-a folosit un complex de principii, metode și procedee în cele două variante (metoda polifazică și monofazică), ceea ce a facilitat cercetarea cu scop finalizator a structurilor funcționale din organismele vii. În continuare, ne vom referi la lecția de laborator de sinteză realizată în trimestrul al III-lea, din anul școlar 1985—1986, la patru clase a X-a, cu un efectiv de 134 elevi, avînd ca temă „Organizarea internă la vertebrate". Lecția a precedat capitolul „Filogenia regnului animal" și a fost proiectată cu scopul de a consolida priceperile și deprinderile practice formate în activitățile anterioare, de a face comparații și a surprinde elementele structurale și funcționale cu caracter evolutiv.

Pe grupe s-a efectuat disecția pe crap *(Cyprinus carpio)*, pe broască (Rana esculenta), pe porumbel *(Columba livia)* și pe cobai *(Cavia cobaya)*. *Pregătirea laboratorului pentru activitatea practică-aplicativă, independentă, programată la toate clasele s-a făcut în timpul pauzei, iar activitatea s-a efectuat conform fișei din caietul de lucrări, realizată după literatura de specialitate în acest scop.*

La efectuarea lucrării de laborator, elevii au realizat în cadrul grupelor etape din lucrare, prin rotație, în schimburi dirijate, pentru punerea în evidență și observarea aparatului digestiv, respirator, circulator, excretor și reproducător. Observațiile elevilor s-au raportat la modelele din materialele vacumate, la schemele de pe planșe și din manual, concomitent cu executarea desenului pe caiet. Pentru a face comparații și a sesiza complexitatea structurală și funcțională a aparatelor nutriționale și de reproducere în seria vertebratelor, între grupe s-au făcut schimburi de opinii, elevii completîndu-se reciproc prin comentarii, observații și efectuarea etapelor următoare din lucrările programate.

În partea finală s-a organizat o dezbatere în care s-au evidențiat elemente structurale și funcționale ale aparatelor în sistematica vertebratelor, cu referiri la: condițiile lor de viață; la grupele ecologice de pești; de amfibieni, de păsări și de mamifere;

2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a Consiliului suprem al dezvoltării economice și sociale*, 25 noiembrie 1981, în *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 23, Editura Politică, București, 1983, p. 59—60.

la ciclul lor biologic; la migrațiile lor; la reproducerea lor; la importanța lor economică și științifică. Sub raport științific, s-a scos în evidență deosebita importanță a unor specii ocrotite de Legea nr. 9/1973, recunoașterea acestora după imaginile din diapozitive și colecția filatelică.

Stabilind ca timp pentru realizarea obiectivelor și a sarcinilor lecției 100 de minute, după 75 minute de activitate independentă și sublinierea concluziilor cu valoare formativă, elevii au redactat referatul lucrării. *Notarea elevilor s-a făcut pe fișe individuale, după criteriile stabilite prin baremurile de apreciere, întocmite în cadrul concursului științific național de biologie.* S-a acordat un punctaj pentru fiecare etapă a lucrării și a rezolvării problemelor date cu calificativele: corect, parțial corect și greșit.

Evaluarea individuală, pe grupe și clase, rezultată din suma și cîtul celor două activități (*lucrare practică și referat*) cu note în scara 10—7,50, din care a reieșit media generală de 8,65 — între clase nefiind o diferență sensibilă — atestă realizarea randamentului optim (0,70) și eficiența formativă cu caracter patriotic, revoluționar, a lecțiilor de biologie, proiectate și realizate în această viziune.

Integrarea dimensiunilor cognitiv-interpretative în componentele actului educativ la clasa a XII-a, lecțiile de genetică, de organizarea materiei vii și de evoluționism, au constituit criteriul de centrare a conținutului, pentru realizarea laturilor educației patriotice, revoluționare. Concepută din această perspectivă, la tema „Paleontologia și filogenia omului", printre activitățile din ora anterioară, elevii au revăzut bibliografia indicată la această temă, și au cercetat materialele documentare din colecția ilustrată și paleontologică „Originea vieții pe pămînt" și „Originea și evoluția omului".

Conținutul lecției a permis stabilirea unor relații noi în cadrul analizei sistematice a problematicii, deoarece s-a făcut apel la informațiile elevilor din mass-media, din domeniile istoriei, ale geologiei și paleontologiei, care conferă științelor biologice suficiente date prin difuziuni moderne. Observația dirijată în logica problemei, analiza și interpretarea materialului documentar, a permis elevilor să facă comparații și referiri cu privire la căile evoluției de la maimuță la om, la mecanismele umanizării, ca și comentarea evoluției cariotipului uman, a raselor și populațiilor umane din punct de vedere genetic. Folosind harta geologică, paleontologică și arheologică a R.S. România, elevii s-au documentat și au reținut că în România *paleoliticul este reprezentat prin:* uneltele găsite pe valea Dîrjovului — lîngă Slatina, prin cultura musteriană de la Ripiceni, Mitoc, Ohaba-Ponor, Baia de Fier, Poduri, Buda — județul Bacău și de un neurocraniu de tip Cro-Magnon găsit la Cioclovina, iar *neoliticul:* prin culturile Boian (Cernica) Hamangia (Cernavodă,) Gumelnița (Vărăști și Dridu), Criș și Complexul cultural Cucuteni.

În partea finală a lecției, s-a insistat asupra viitorului omului, în ideea „Quo vadis homine"?

Ca și celelalte lecții, la baza procesului de predare-învățare am avut în vedere: selecția principalelor concepte cu aderență formativ-educativă; participarea activă a elevilor la soluționarea problemelor; analiza și interpretarea fenomenelor; finalizarea unor conexiuni asociative cu valoare educativă.

După două lecții de sinteză, în ultima oră de biologie, care a marcat încheierea ciclului de pregătire liceală în domeniile științelor biologice, 141 de elevi din patru clase a XII-a au fost solicitați să rezolve trei probleme, dintr-o probă scrisă: **1)** Să se argumenteze implicațiile geneticii în problematica demografică a României; **2)** Comentarea aportului cercetării științifice din domeniile științelor biologice la dezvoltarea intensivă a agriculturii țării noastre; **3)** Raportarea efectelor evoluției Terrei la principalele evenimente geologice, paleontologice și biologice, care au contribuit la conturarea ecosistemelor naturale din patria noastră.

Deoarece prin multitudinea soluțiilor interpretative, cu valoare informativ-educativă, patriotică, revoluționară, 115 (81%) elevi au obținut note de 10—8, iar 26 (19%) elevi au fost notați cu note între 7,99—6,50 (aceasta fiind nota minimă) apreciem randamentul maxim obținut (0,70) și eficiența formativă a științelor biologice; aceasta mai ales atunci cînd punem pe elevi în situația de a selecta ceea ce este esențial din multitudinea fenomenelor biologice, în lumina cercetărilor științifice și a obiectivelor educaționale ce ne stau în față.

Datele prezentate în acest studiu ne permit să formulăm cîteva concluzii: *a)* conceperea și realizarea lecției de biologie în ideea aportului optim la educarea patriotică, revoluționară, și la formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață la elevi; *b)* eficiența muncii educative să se evalueze după modul cum am reușit să le formăm elevilor deprinderi de muncă independentă, spirit creator, de sinteză și *c)* necesitatea perfecționării predării științelor biologice și prin corelații cu geologia, paleontologia, stratigrafia, prin promovarea unei viziuni interdisciplinare în actul de predare-învățare, a creșterii măiestriei didactice, pentru a transpune în viață exigențele comandamentelor sociale actuale puse în fața școlii.

Variante de lecții ale învățării eficiente la matematică

Prof. GABRIELA ZAMFIRESCU
Liceul Industrial „Spiru Haret" din București

1. ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE MASĂ, care impune ca școala să-i sprijine pe toți elevii să se realizeze la nivelul capacităților individuale și să parcurgă ciclurile de învățămînt obligatoriu, precum și extinderea învățămîntului seral fac tot mai necesară învățarea în clasă[1] și învățarea deplină.

John B. Carroll, abordînd tema de la strategia didactică a școlii secundare de selecție la cea a școlii secundare de masă, a inițiat un model teoretic (1963), pe care l-a numit „învățarea deplină". Considerînd că aptitudinea de a învăța se bazează pe timpul necesar însușirii unei sarcini de învățare, J. B. Carroll stabilește următorii factori prin care se poate asigura o învățare eficientă: timpul necesar însușirii unei sarcini de învățare care, fiind diferit de la un copil la altul, impune o strategie diferențiată; utilizarea în mod intensiv a timpului real de care dispune elevul; perseverența elevului, capacitatea de a înțelege instrucția, care depinde de realitatea instrucției precedente; calitatea instruirii, care depinde de profesor, de pregătirea lui, de factorii de personalitate etc. și care pregătire este mereu perfectibilă.

Modelul teoretic al lui J. Carroll a fost transformat într-un model didactic al instruirii prin învățarea în clasă de către Benjamin I Bloom și validat experimental începînd cu anul 1968[2]. El se bazează pe aprecierea că succesul școlar este asigurat din comportamentul cognitiv inițial (starea de pregătire cognitivă), comportamentul afectiv (motivația pentru învățare) și calitatea instruirii, toți acești factori fiind observabili, măsurabili și influențabili.

2. În intenția de a aplica acest model în predarea matematicii, ne-am oprit mai întîi asupra unor *cauze ale diminuării eficienței lecției*. S-a constat că deși majoritatea cadrelor didactice sînt mobilizate pentru trecerea în învățămînt la noua calitate a procesului didactic, totuși rezultatele obținute nu sînt cele dorite.

Prezentăm cîteva cauze ale diminuării eficienței lecțiilor deprinse din activitatea la catedră: nerealizarea conexiunii inverse; insuficienta precizare și operaționalizare a obiectivelor activității didactice (lecția); realizarea diferențierii într-o concepție eronată; realizarea deficitară a motivației învățării; activizarea elevilor se face pe baza unei înțelegeri greșite a acestui proces; insuficienta folosire a evaluării ca pîrghie pentru îmbunătățirea activității didactice.

Vom lua pe rînd aceste cauze și le vom analiza pentru a vedea în ce măsură și în ce mod ele împietează asupra rezultatelor lecției.

1) Așa cum ne arată cibernetica, principiul oricărei acțiuni eficiente este conexiunea inversă (informarea operativă de la efectul acțiunii). Studiul realizării acestei conexiuni a dus la introducerea învățării programate.

Se pune în mod firesc întrebarea: există posibilitatea acestei informări, la fiecare dificultate a lecției, din partea fiecăruia din cei 36 elevi ai clasei? Fără îndoială că nu. Și astfel dificultățile se acumulează și iată o importantă sursă de rămînere în urmă. În plus, elevul însuși are nevoie de o confirmare că a depășit o anumită dificultate pentru a învăța cu mai multă stăruință și curaj.

Fără conexiunea inversă nu pot fi susținute interesele elevului pentru învățare și nici efortul nu poate fi gradat corespunzător.

2.) O a doua cauză, dar nu mai puțin importantă decît prima, este insuficienta clarificare și operaționalizare a obiectivelor lecției. Așa cum arată Ioan Jinga „fără obiective clare un proces didactic este hazardat și orb", iar activitatea profesorului devine „educație ca improvizație"[3]. Precizarea obiectivelor educaționale și traducerea lor în termeni comportamentali și măsurabili (operaționalizarea) este o condiție fundamentală a proiectării activității didactice.

3) Învățămînt diferențiat nu înseamnă că profesorul să lucreze separat cu un singur elev, sau cu foarte puțini elevi ai clasei, ci această diferențiere este necesar să se facă în cadrul activității cu întreaga clasă.

1. I. C. Roman, *Învățarea în școală* sau *„învățarea deplină"* și *„pedagogia succesului"*, în „Revista de pedagogie", nr. 5, 6, 8, 9 din 1985.

2. *Învățarea deplină*, Informare tematică Nr. 7, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1983; V. Bunescu, *Cercetări privind eficacitatea procesului de învățămînt* în „Revista de pedagogie", nr. 6, 1983.

3. I. Jinga, *Inspecția școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Organizarea instruirii pe grupe neomogene oferă posibilități mai largi de stimulare a elevilor cu fișe de lucru întrucît nu cere elevului numai ceea ce-i este accesibil la momentul respectiv, ci la nivelul proximei trepte pentru progres.

A diferenția înseamnă, deci, a învăța prin cercetare, prin efort intelectual individual de a cuceri cunoștințe.

4) Se consideră în mod eronat că elevul este de acasă gata motivat pentru învățare. În realitate motivele învățării nu se transmit ereditar, ci ele se educă. Motivația trebuie să fie intrinsecă, de ordinul stimulării interesului pentru cunoaștere și nu extrinsecă de ordinul dorinței de promovare a clasei sau a unui examen.

Totuși, din experiența pedagogică am observat că la copii să dezvoltă întîi motivația extrinsecă, sub imperiul căreia elevul deschide porțile cunoașterii, iar pe măsura creșterii în vîrstă și dezvoltării intereselor pentru anumite domenii de activitate, ele devin intrinseci, stimulînd dezvoltarea intelectuală.

5) Insuficienta folosire a evaluării ca pîrghie de reglare a procesului educativ.

Evaluarea e necesar a fi folosită mai mult pentru a îmbunătăți activitatea profesorului, decît ca un mijloc de ierarhizare a elevilor.

Există trei tipuri de evaluare cu eficiență didactică și anume: *a)* Evaluarea predictivă — făcută cu scopul de a vedea dacă colectivul clasei are suficiente cunoștințe pentru a recepta lecția nouă; *b)* Evaluarea formativă care vizează realizarea obiectivelor lecției; *c)* Evaluarea sumativă — ce presupune depășirea unei dificultăți prin integrarea noilor cunoștințe în edificiul intelectual al elevului.

3 Aplicarea metodelor lui John Carroll la matematică

Momentele unei lecții care după părerea lui J. Carroll ar înlătura toate dificultățile de care am vorbit anterior sînt următoarele:

a) Verificarea temelor pentru acasă pentru toți elevii cantitativ la fiecare lecție și calitativ pentru 2—3 elevi. Acest lucru este necesar pentru educarea conștiinciozității, a simțului de răspundere și pentru formarea deprinderilor de muncă individuală.

b) Verificarea ideilor ancoră.

Prin idei ancoră înțelegem acele idei care sînt necesare pentru a asigura înțelegerea noilor cunoștințe. În legătură cu aceste idei ancoră se pot ivi două situații și anume: unii elevi au ideile ancoră și acestora li se mai dă un test suplimentar mai dificil, iar celor care nu le-au asimulat li se dau explicații, realizîndu-se astfel evaluarea predictivă și înlăturîndu se diferențele.

Consemnăm observația că verificarea ideilor ancoră nu coincide cu ascultarea orală din lecția precedentă, pentru că uneori ideile ancoră se află în lecții anterioare predate cu mai mult timp în urmă decît lecția precedentă.

c) Anunțarea lecției noi și comunicarea operaționalizată a obiectivelor — astfel se realizează motivația învățării.

d) Crearea condițiilor de învățare — nu prin predare, ci prin efortul fiecăruia de a organiza și reorganiza cunoștințele avute.

e) Testul formativ (de progres) constă dintr-o probă scrisă ale cărei întrebări să urmărească obiectivele operaționale propuse.

În legătură cu acest test se pot ivi două situații — unii au înțeles și li se dă un test suplimentar mai dificil, alții nu au înțeles suficient și le explicăm greșelile.

f) Dezbatere cu clasa a testului inițial și a celui suplimentar.

g) Test sumativ — care urmărește să-l pună pe elev în fața unor dificultăți, pe care nu le poate depăși numai cu ceea ce a învățat în lecția nouă, ci integrînd noile cunoștințe printre cele vechi.

h) Tema pentru acasă, care să prefigureze dacă este posibil cîteva din semnele de întrebare ale lecției următoare.

În vederea optimizării procesului de învățare a matematicii, am aplicat cu titlu experimental modelul „învățării depline", la o clasă a XII-a seral, la Liceul Industrial Spiru Haret, București.

Am pornit de la ipoteza că învățămîntul seral oferă condițiile favorabile introducerii demersului didactic ce înlătură cauzele nerealizării depline a lecției, dacă acest demers este pregătit judicios, în prealabil, dacă se folosește o metodologie activă, participativă, ce împletește activitatea frontală cu cea diferențiată, iar instrumentele de evaluare sînt bine concepute și utilizate cu tact.

Am folosit experimentul natural bazat pe compararea rezultatelor la două clase a XII-a, una subiect, cealaltă martor. Ca metodologie am folosit, alături de experiment, observarea sistematică a subiecților, analiza produselor activității. Vom prezenta, în continuare, obiectivele operaționale, conținutul lecției, strategiile didactice folosite. Anexăm proiectul de lecție și anexa cu sarcinile suplimentare pentru elevii buni, sarcinile ajutătoare pentru cei rămași în urmă, proba de progres, și în final rezultatele obținute la cele două clase.

Ilustrăm aplicarea modelului la tema „Reprezentarea grafică a funcțiilor raționale", la clasa a XII-a seral.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Evenimentele instruirii	Profesor	Elevi	Metode și mijl. de învățământ
1	2	3	4
Captarea și păstrarea atenției			
Pregătirea pentru însușirea noilor cunoștințe	Stimulez interesul elevilor pentru învățarea temei propuse cerîndu-le să indice, pe baza cunoștințelor anterioare, rolul derivatei I și II în studiul funcțiilor	Elevii indică din cunoștințele anterioare, cum se află punctele extrem și cele de inversiune	Conversație Activitate frontală
Comunicarea scopului și a obiectivelor lecției	Anunț tema lecției și obiectivele operaționale și informez elevii asupra strategiei de instruire	Scriu în caiete titlul lecției	Activitate individuală
Reactualizarea cunoștințelor din lecțiile anterioare, necesare înțelegerii noilor cunoștințe	Adresez elevilor întrebări privind rolul derivatei I și II în studiul funcțiilor, precum și modul de calcul al asimptotelor	Răspund la întrebări: Completează răspunsurile	Activitate cu clasa: descoperire dirijată; desene pe tablă
Dirijarea învățării prin conversație euristică	Prezint schema algoritmului de reprezentare grafică a unei funcții	Figurează pe caiete schema	
Crearea unei situații problemă și prezentarea ei	Prezint pe tablă o funcție și cer elevilor să o reprezinte grafic	Reprezintă grafic funcția în 10 minute	Modelarea
Activitatea de rezolvare a problemei		Reprezintă funcția pe microgrupuri	Activitate diferențiată de grup
Conexiunea inversă este asigurată prin compararea rezultatelor		Se rezolvă exercițiile la tablă	
Dirijarea învățării prin explicație	Sarcini suplimentare pentru cei buni (1) Sarcini ajutătoare pentru cei rămași în urmă (2)	Muncă independentă	Conversație euristică, explicație
Fixarea parțială a cunoștințelor și stimularea capacităților de transfer	Proba de progres	Rezolvarea ei	
Reglarea procesului de instruire pe baza testului sumativ	Test sumativ		

a) Obiective operaționalizate:

— să fixeze domeniul de definiție al unei funcții rationale;

— să calculeze derivata unei funcții raționale și să găsească punctele de extrem;

— să calculeze asimptotele:

— să construiască pe baza datelor unei probleme de fizică, exemplul de la capitolul „Efectul fotoelectric", Graficul unei funcții;

— să alcătuiască tabelul de variație cu puncte critice;

— să traseze graficul.

b) Structura conținutului

CUNOȘTINȚE ANTERIOARE NECESARE:

a) derivata unei funcții raționale; *b)* rolul primei derivate în stabilirea punctelor de extrem; *c)* calculul asimptotelor; *d)* derivata a doua și rolul ei.

Elemente de conținut ce vor fi însușite în cadrul temei: „Grafice de funcții raționale":

— stabilirea domeniului de definiție;

— aflarea intersecției graficului cu axele de coordonate;

— aflarea asimptotelor;

— derivata I — puncte de extrem;

— derivata a II-a puncte de inflexiune;

— tabel, grafic.

Observație: Graficele vor servi ulterior (în cls. a XIII-a) la calculul ariei cuprinse între graficul funcției, axa OX și dreptele $X = a$ și $X = b$ și la studiul analitic al unei funcții.

Tipul de lecție (structurată pe 3 ore) — de comunicare și însușire de cunoștințe

— mixtă

— de recapitulare și sistematizare

Strategii didactice: — explicație; conversație euristică; învățarea prin descoperire și problematizare; modelare; algoritmizare (algoritmul de reprezentare grafică);

Formă de activitate cu elevii: frontal; pe grupe de studiu; individual.

Mijloace de învățămînt: — instrumente de lucru pentru elevi: manual, culegeri, fișe — probe de evaluare; formativă și sumativă.

(Continuare în p. 62)

Exigențe actuale în predarea științelor sociale

Prof. dr. MARILENA DRUȚĂ, inspector principal
Prof. MARIN BĂLAN, inspector principal
Prof. IOAN BONCOTĂ, inspector general
Prof. TRIFON CĂRĂUȘU, inspector general — M.E.I.

ÎN CONTEXTUL MĂSURILOR LUATE ÎN ULTIMII ANI cu privire la perfecționarea activității politico-ideologice, de educare comunistă, patriotică, revoluționară, a tinerei generații, predarea științelor sociale a cunoscut un proces continuu și profund de restructurare a conținutului lor, din perspectiva exigențelor și sarcinilor cuprinse în documentele adoptate de Congresul al XIII-lea al P.C.R. și de primul Congres al științei și învățământului.

Beneficiind de valoarea inestimabilă, teoretică și practică, de spiritul creator, revoluționar al tezelor, orientărilor și sarcinilor reieșite din opera teoretică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, Ministerul Educației și Învățământului a acționat în direcția îmbunătățirii programelor și manualelor de științe sociale, prin încorporarea ideilor-forță ce definesc, în momentele fundamentale ale istoriei noastre naționale, stadiul, conținutul și direcțiile actuale etape de dezvoltare economico-socială a țării, dialectica profundă a factorilor obiectivi și subiectivi în procesul edificării noii societăți.

Pentru a realiza o mai bună evaluare a nivelului și eficienței predării științelor sociale, pe baza noilor cerințe de conținut ale programelor și manualelor școlare, îmbunătățite structural în spiritul tezelor și orientărilor cuprinse în documentele programatice ale Congresului al XIII-lea al P.C.R., în anul școlar trecut *au fost intensificate acțiunile tematice de îndrumare și control*, utilizîndu-se o metodologie de lucru mai bine fundamentată, de analiză a nivelului de pregătire a elevilor, de testare a cunoștințelor acestora, aspect ce a permis desprinderea unor concluzii cu privire la contribuția acestor discipline la formarea noului model uman al al societății socialiste.

Exigențele actuale ale perfecționării științelor sociale, necesitatea creșterii rolului lor formativ-ideologic, trebuie să situeze la baza lor teza subliniată de tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul deschiderii noului an de învățământ 1986—1987, potrivit căreia, în pas cu noua calitate, dezvoltarea intensivă a economiei, revoluția în domeniul tehnicii, științei și agriculturii „...trebuie să realizăm o nouă revoluție în nivelul de formare a cadrelor, a specialiștilor din toate domeniile".

Pornind de la asemenea cerințe definitorii ce se impun *pentru îmbunătățirea substanțială a predării științelor sociale, profesorii de specialitate vor trebui să realizeze mult mai eficient înscrierea problematicii lecțiilor în contextul general al istoriei patriei, al dezvoltării economico-sociale a țării și a evoluției vieții internaționale*, prin: abordarea concret-istorică a multilateralității conexiunilor, ca o condiție a înțelegerii cauzale a unor fenomene și procese economice, social-politice și spirituale; selectarea atentă a proceselor și fenomenelor economice și social-politice care permit înțelegerea aprofundată a principalelor aspecte ale lecției; necesitatea sublinierii concluziilor social-politice care decurg din analiza condițiilor concret-istorice.

Predarea științelor sociale în spiritul documentelor partidului nostru, a operei teoretice a secretarului său general, impune raportarea permanentă și critică la confruntările de idei contemporane, creșterea spiritului de combativitate ideologică față de unele teze și puncte de vedere care, într-o formă sau alta, încearcă să denigreze fundamentele istoriei naționale, realitățile societății românești, față de tendințele de promovare a unor pseudovalori morale, spirituale și politice.

O viziune unitară, integratoare, în predarea istoriei naționale

Între exigențele formulate în noile programe de istorie, *un loc aparte revine tratării corespunzătoare a istoriei României în cadrul istoriei universale, evidențierii contribuției po-*

porului nostru la dezvoltarea culturii și civilizației universale, a solidarității sale cu lupta de eliberare socială și națională a altor popoare.

Integrarea istoriei naționale în istoria universală se constituie, astfel, într-un demers obiectiv, de strictă necesitate, pentru studierea și cunoașterea muncii și luptei fiecărui popor, fiecărei națiuni; este, în egală măsură, un mod de a gîndi, de a prezenta istoria unei țări în strînsă corelație cu cea a întregii societăți — pe baza raportului dialectic dintre particular și general — subordonîndu-se principiului interdependenței tuturor fenomenelor în dezvoltarea lor.

Este cunoscut că, la noi, istoria patriei a fost concepută ca disciplină distinctă de istoria universală, în strînsă legătură cu procesul de formare și consolidare a națiunii române, pentru făurirea statului național unitar. Fără îndoială că acest proces s-a realizat într-un cadru european care l-a influențat și care, la rîndu-i, a fost influențat de realitățile românești. Secolul al XIX-lea este timpul afirmării superioare a valorilor noastre naționale, rezultat al eroicei rezistențe românești la opresiunea celor trei imperii vecine reacționare, la „interesele" economice și politice ale țărilor imperialiste.

Iată de ce, în Programul partidului, excelentă sinteză istorică, se subliniază că „jugul asupririi străine poate frîna sau întîrzia pentru un timp evoluția unui popor, dar nu poate împiedica realizarea aspirațiilor sale legitime — cucerirea libertății și unității, asigurarea progresului social — dacă el este hotărît să lupte pînă la capăt cu fermitate și eroism".

În acest sens, profesorii trebuie să evidențieze dialectica raportului național-universal, subliniind ca element de referință istoria românească, rolul factorilor interni — economici, sociali, politici, culturali — hotărîtori, care au acționat în sensul progresului. Iar istoria românească înseamnă integrarea istoriei locale în istoria națională, subliniere a specificului pe care nu numai o perioadă sau alta, ci și o parte sau alta a țării, o localitate sau alta îl aduc la curgerea evenimentelor, relevîndu-se contribuția lor la închegarea cursului general al istoriei noastre.

În lumina acestor considerente metodologice, *lecțiile trebuie concepute din perspectiva cerinței tratării unitare a evenimentelor pe cuprinsul patriei, spre a pune într-o lumină clară modalitățile în care s-au întrepătruns și s-au influențat reciproc valorile materiale și spirituale ale poporului român — inclusiv cele ale locuitorilor de altă origine etnică ce au conviețuit pe acest teritoriu — și însuși modul lor de viață, trăsăturile lor, atît cele comune, cît și cele particulare.*

Profesorii de istorie — și nu numai ei, desigur — trebuie să combată energic și documentat „teze" și „argumentări" ce urmăresc să denigreze istoria poporului nostru, să o falsifice, precum și pretențiile revanșarde, revizioniste, ale unor cercuri de peste hotare care se insinuează, uneori flagrant, sub pretenția „demascării" caracterului imperialist al unor evenimente, înțelegeri ș.a.

Or, întreaga noastră istorie atestă că România nu este rezultatul unor tratate de pace, al „sistemului" de la Versailles, ci consecința unui proces obiectiv, ireversibil, de autodeterminare națională, a unei realități noi, consfințite de documente de referință ale vremii.

Menirea profesorului de istorie este ca, folosind o gamă variată de metode, procedee de lucru adecvate conținutului lecțiilor, să prezinte și realitățile contemporane, întemeiate pe experiența unui trecut de muncă și luptă, în care mișcarea democratică și muncitorească, condusă și îndrumată de P.C.R. s-a afirmat ca un detașament activ pe plan intern și internațional, întărind solidaritatea și colaborarea cu toate partidele și forțele revoluționare de pretutindeni.

Declanșarea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, la 23 August 1944, este una dintre contribuțiile de mare însemnătate la lupta împotriva fascismului, ca și sacrificiile umane și materiale ale poporului român. Este, în același timp, o contribuție majoră românească la teoria și practica revoluției care a concentrat, sub conducerea partidului clasei muncitoare, toate forțele democratice, antifasciste, angajate în lupta pentru instaurarea unui nou regim politic democrat.

Aportul României socialiste, al președintelui său, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la stabilirea unui climat de pace și încredere în lume, la rezolvarea pașnică și echitabilă a marilor probleme cu care se confruntă lumea contemporană, reprezintă unul dintre exemplele semnificative de integrare activă a istoriei patriei în istoria universală.

Este necesar ca în lumina acestor cerințe metodologice *profesorul de istorie să realizeze, prin actul didactic, predarea istoriei naționale și universale ca istorie a civilizației omenești, să releve aportul fiecărui popor, indiferent de mărime, la îmbogățirea tezaurului de valori culturale și moral-politice, argument al drumului spre progres, pentru o lume a păcii, și înțelegerii între popoare.*

Cunoașterea sistemului social-politic al societății noastre

Noua ediție a programei și manualului de cunoștințe social-politice integrează tezele, concluziile și aprecierile cuprinse în documentele Congresului al XIII-lea al partidului. Structura de conținut a acestora are în vedere necesitatea tratării problematicii specifice disciplinei în mod sistemic, ca un complex de idei, relații și instituții politice, în acțiune. Abordarea din această perspectivă a conținutului disciplinei se armonizează, ca

subsistem, cu celelalte discipline social-politice, a căror studiere în şcoală îşi aduce contribuţia la realizarea unei revoluţii în modul de formare multilaterală a viitorilor lucrători şi specialişti din toate domeniile de activitate.

Prin predarea cunoştinţelor social-politice profesorului îi revine sarcina de a determina la elevi înţelegerea din perspectivă cauzală, deterministă, a faptului social, a mecanismului succesiunii fenomenelor şi proceselor social-politice, a legalităţilor care stau la baza dialecticii lor. *Lecţia de cunoştinţe social-politice trebuie să potenţeze pe elevi în înţelegerea locului şi rolului relaţiilor politice, a acţiunii politice, a instituţiilor social-politice, în contextul dinamicii vieţii sociale.* În acest mod lecţia, prin modul cum este proiectată, creează condiţii metodologice pentru realizarea sarcinii fundamentale a disciplinei — înţelegerea politicii interne şi externe a partidului nostru — şi, pe această bază, formarea la elevi a convingerilor comuniste, care constituie temelia angajării ferme în activitatea social-politică şi economică.

Este cunoscut faptul că predarea acestei discipline, la clasa a X-a, întîmpină o serie de dificultăţi, generate de nivelul şi particularităţile de vîrstă ale elevilor. Diminuarea dificultăţilor presupune o deosebită grijă pentru accesibilitatea mesajului solicitat prin problematica programei. Introducerea unor concepte ca „Formaţiunea socială", în loc de „orînduirea socială", sau a „formelor conştiinţei socialiste", la tema „Politica P.C.R. de formare a omului societăţii socialiste" ş.a. sînt de natură să complice mult conţinutul lecţiilor respective. De aici şi grija deosebită, din partea cadrelor didactice, pentru proiectarea fiecărei lecţii cu obiective educaţionale clare, în funcţie de scopul urmărit.

Un rol important în creşterea valorii formativ-educative a lecţiilor, pentru argumentarea temeinică a tezelor susţinute îl are raportarea permanentă la realizările obţinute în procesul construcţiei socialiste, de către judeţe şi localităţi, de către întreprinderea de care este legată unitatea şcolară respectivă. Aceasta dă posibilitatea înţelegerii semnificaţiei şi importanţei teoriei revoluţionare, caracterul deschis al acesteia şi susceptibilitatea ei de continuă îmbogăţire pe baza practicii social-politice, a contribuţiei originale a partidului nostru, a secretarului său general tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la dezvoltarea teoriei revoluţionare şi a practicii construirii socialismului.

Îmbunătăţirea predării cunoştinţelor social-politice presupune, de asemenea, *creşterea spiritului combativ al lecţiilor* prin combaterea temeinic argumentată a diferitelor teze şi puncte de vedere, care încearcă să denatureze realităţile social-politice şi să diminueze succesele dobîndite în construcţia noii societăţi de către poporul nostru. Creşterea spiritului combativ al lecţiei presupune şi o atitudine critică faţă de diferite stări de lucruri şi aspecte comportamentale retrograde, străine spiritului societăţii noastre.

Experienţa arată că înţelegerea şi însuşirea de către elevi a unora din problemele de bază ale disciplinei prezintă dificultăţi ce pot fi diminuate prin accentuarea, în actul de predare-învăţare, a coordonatelor majore, sub raport valoric, a problematicii capitolelor din fiecare lecţie, cum este cazul la: abordarea orînduirilor sociale care presupune, în toate cazurile, analiza trăsăturilor din perspectiva lor economică şi social-politică de bază; sublinierea argumentată a importanţei puterii politice în revoluţia socialistă; analiza raportului dintre trăsăturile statului ca putere politică legislativă şi sistem de instituţii executive; înţelegerea semnificaţiei relaţiei democraţie şi responsabilitate; analiza multilaterală a semnificaţiei conceptului de spirit revoluţionar, ca trăsătură de bază a omului nou, constructor conştient al societăţii socialiste.

Legarea mai strînsă a disciplinelor economice de practica social-politică

În strînsă legătură cu exigenţele etapei actuale de dezvoltare a societăţii noastre, *predarea disciplinelor economice în învăţămîntul liceal este supusă unui proces permanent de perfecţionare atît sub aspectul conţinutului, cît şi al modalităţilor de predare.* Imperativul trecerii la o nouă calitate în predarea acestor discipline vizează două direcţii: *a)* ridicarea calitativă a conţinutului teoretic şi politico-ideologic al disciplinelor economice, în legătură nemijlocită cu practica social-economică; *b)* creşterea continuă a nivelului calitativ al predării cunoştinţelor, prin utilizarea unor metode corespunzătoare, care să asigure însuşirea conştientă şi activă a cunoştinţelor, cristalizarea valenţelor practic-aplicative şi formative, specifice disciplinelor respective.

Realizarea exigenţă a acestor cerinţe este *condiţionată, în primul rînd, de pregătirea temeinică, teoretică şi politico-ideologică a cadrelor didactice.* Lecţii interesante, cu un bogat conţinut de idei şi mesaj educativ, dezbateri teoretico-practice în cadrul cercurilor pentru elevi se pot realiza numai de acele cadre didactice care studiază în permanenţă documentele de partid şi de stat, literatura economică şi social-politică, au preocupări sistematice în domeniul cercetării ştiinţifice şi în lărgirea orizontului cultural şi menţin o legătură constantă cu practica economică, cu unităţile de producţie. De asemenea, *în procesul de învăţămînt, viaţa economică trebuie privită nu prin contemplarea stărilor de lucruri, ci în acţiune, activ, militant transformator şi creator.* Pe baza evidenţierii cu argu-

mente a realizărilor obținute în anii socialismului, cu deosebire după Congresul al IX-lea al P.C.R., este necesar să se reliefeze și neajunsurile, contradicțiile ce se manifestă în acest amplu și complex proces revoluționar, în scopul formării de atitudini, comportamente active și eficiente în activitatea socială.

Perfecționarea în continuare a predării disciplinelor economice, pe baza concepției partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, trebuie axată, în primul rînd, pe îmbinarea optimă în procesul de învățămînt a laturii conceptual-teoretice cu cea practic-aplicativă. Astfel, studiul disciplinei „Economie politică, Politica economică a P.C.R.", trebuie să aibă ca principal obiectiv însușirea riguroasă de către elevi a aparatului categorial specific acestei discipline, ca cerință a cunoașterii de către aceștia a instrumentului conceptual necesar analizei fenomenelor și proceselor economice, a legilor obiective ce la guvernează, pentru formarea gîndirii lor economice. Din aceste considerente, *desprinderea semnificației filosofice a cunoștințelor economice reprezintă o cerință metodologică esențială a predării economiei politice*, facilitînd înțelegerea cauzală, legică, necesară din perspectiva deterministă a dialecticii dezvoltării societății, a legității trecerii de la capitalism la socialism, în condițiile adîncirii contradicțiilor antagonice ale capitalismului contemporan. De asemenea, predarea acestei discipline, în noua sa structură de conținut își propune însușirea de către elevi a unor temeinice cunoștințe privind principalele categorii economice și mecanismul de funcționare a economiei noastre socialiste, aprofundarea de către aceștia a demersurilor obiective care fundamentează politica economică a partidului nostru.

Realizarea laturii practic-politice în procesul de predare — învățare a disciplinelor economice are în vedere cerința tratării realităților vieții economico-sociale și politice din țara noastră, a măsurilor și acțiunilor întreprinse de partid pentru perfecționarea acesteia. De asemenea, este necesar să se integreze în lecții problematica economico-socială a județului, localității și a unor unități de producție.

Deși programa și manualul de economie politică prevăd obligativitatea efectuării, în cadrul lecțiilor, a unor aplicații practice, totuși se constată că unii profesori nu realizează încă această cerință de conținut, neînțelegînd rolul deosebit pe care îl are în formarea la elevi a deprinderii de a analiza semnificația unor indicatori și proporții, în demonstrarea conexiunilor și a relațiilor de determinare dintre fenomenele și procesele economice. De asemenea, nu se acordă suficientă atenție cunoașterii de către elevi a laturii economice a activității desfășurate în atelierele-școală, a căilor și rezervelor existente privind folosirea eficientă a timpului de muncă, pentru creșterea productivității muncii și reducerea cheltuielilor de producție, gospodărirea rațională și valorificarea superioară a materiilor prime, combustibilului și energiei, precum și pentru creșterea eficienței utilizării fondurilor fixe.

Dar eficiența actului de pregătire economică a elevilor este condiționată, în primul rînd, de calitatea actului de predare-învățare, de modul în care profesorii stăpînesc ei înșiși metodele și procedeele didactice pentru realizarea unui învățămînt formativ, strîns legat de realitățile economice la nivel macro- și microeconomic.

Imprimarea unui puternic spirit revoluționar predării filosofiei

După cum este cunoscut, noua programă de filosofie prezintă o viziune unitară asupra problematicii naturii, societății și condiției umane, în scopul însușirii de către elevi a concepției științifice despre lume și viață a partidului nostru, precum și a instrumentelor teoretico-explicative, pentru a gîndi lumea ca totalitate. Aceasta obligă cadrele didactice să realizeze o proiectare sistemică a lecțiilor (fiecare temă fiind o componentă, cu o anumită valoare funcțională, într-un sistem), să stabilească de la începutul anului școlar performanțele minime și maxime (ceea ce permite corelarea obiectivelor din punctul de vedere al finalităților formative), o mai mare corelare intra- și interdisciplinară, îndeosebi cu istoria, economia politică, fizica, chimia și biologia. Pentru a realiza în conștiința elevilor imaginea de ansamblu asupra universului și a locului omului în lume, profesorii vor avea permanent în vedere și vor clarifica (prin explicații ample și argumentate, ori de cîte ori se impune) relațiile complexe dintre filosofie și știință, vor depăși simpla „reamintire", „exemplificare" a unor date științifice.

O cerință metodologică fundamentală a predării științelor sociale în general este aceea a demonstrării — pe baza folosirii documentelor de partid — a contribuției Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la dezvoltarea creatoare a teoriei revoluționare a clasei muncitoare. Dar, se impune a fi precizat faptul că, pentru elevul din clasa a XII-a, *documentul de partid trebuie să devină un important instrument în descifrarea realităților social-politice și spirituale contemporane, interne și internaționale.*

De aceea, profesorul de filosofie trebuie să înscrie în rîndul obiectivelor pe care și le propune să le urmărească și pe acela al *for-*

mării capacității elevilor de a înțelege temeiurile teoretice ale actelor politice, tendințele obiective ale progresului social, de a desprinde noul în continuitatea procesului revoluționar și a dezvoltării creatoare a marxismului. În acest scop, el va pune un *accent deosebit pe sublinierea semnificațiilor teoretice ale experienței construcției socialismului în România, pe demonstrarea caracterului științific, realist și umanist al politicii interne și externe a partidului și statului nostru.*

Funcția ideologico-politică a predării filosofiei presupune și formarea structurilor mentale necesare manifestării *atitudinii combative față de ideologiile anticomuniste, reacționare, față de tot ceea ce este vechi și înapoiat, față de concepțiile idealiste, neștiințifice, mistice.* Aceasta să se facă însă prin analize nuanțate — nu transmiterea unui plus de informație —, prin argumente științifice care demonstrează superioritatea concepției noastre despre lume și viață, decantarea valorilor autentice, umaniste, desprinderea contribuțiilor reale la dezvoltarea gîndirii filosofice. Numai în acest fel se vor forma acele structuri mentale și afective ale tinerilor, specifice spiritului revoluționar, critic, și care se pot transforma în instrumente eficiente de respingere a oricărei idei, teorii sau atitudini neștiințifice care pot fi întîlnite mai tîrziu în viață.

* * *

O exigență majoră a predării științelor sociale o constituie *spiritul realist*, ceea ce impune demonstrarea argumentată a faptului că edificarea noii societăți are loc în condiții concret istorice, constituind un drum de muncă și luptă revoluționară, pe care trebuie să se angajeze toți oamenii muncii, tinerii îndeosebi, cu competență și înaltă responsabilitate. În acest scop, profesorii vor analiza dinamica unor indicatori de-a lungul procesului revoluționar, vor caracteriza stadiul de la care a plecat țara noastră pe calea făuririi socialismului, pentru ca elevii *să înțeleagă adevăratele dimensiuni ale transformărilor revoluționare* și vor explica esența contradicțiilor ce se manifestă în societate, precum și posibilitățile concrete de cunoaștere și soluționare a acestora, pentru a preveni apariția unor disfuncții în sistemul social.

Trecerea la o nouă calitate în învățămînt impune și perfecționarea continuă a metodelor de învățămînt care și-au dovedit eficiența, transformarea lor în instrumente active de învățare.

Eficiența actului didactic este condiționată, în acest sens, de măiestria cu care profesorul reușește să îmbine — în funcție de conținutul ideatic al lecției și particularitățile colectivului școlar — metodele clasice și moderne (conversația, demonstrația, problematizarea, studiul de caz, învățarea prin descoperire, jocul cu roluri, modelarea etc.). De asemenea, se impune integrarea în procesul didactic a materialului didactic, a mijloacelor de învățămînt (texte istorice și social-politice, scheme, modele, grafice, probleme, fișe de lucru, mijloace audiovizuale ș.a. care să asigure funcționalitatea cabinetelor de științe sociale. În acest fel, se va renunța la maniera tradiționalistă de respectare cu strictețe a verigilor lecției, care reduce analiza categoriilor fenomenelor și proceselor istorice, economice și social-politice la prezentarea lor factologică, descriptivistă și nu stimulează gîndirea logică a elevilor, capacitatea acestora de a formula ei înșiși concluzii logice în legătură cu temele tratate.

În noul an de învățămînt, care trebuie să marcheze un plus calitativ pe toate planurile procesului instructiv-educativ, este necesar ca toate cadrele didactice de științe sociale să facă proba unei investiții superioare de competență și responsabilitate, materializată într-un tot mai ridicat nivel de pregătire și de conștiință moral-politică a tuturor elevilor.

Rigoare și eficiență în verificarea cunoștințelor elevilor

Prof. VASILE MOLAN
Inspector principal de specialitate în M.E.I.

ÎN ANSAMBLUL FACTORILOR ce asigură creșterea parametrilor calitativi ai activității școlare, precum și sporirea eficienței pedagogice și sociale a învățămîntului, un rol metodologic esențial îl are evaluarea performanțelor obținute, atît la nivelul sistemului cît și al procesului de predare-învățare.

Prin natura informației pe care o furnizează cu privire la rezultatele obținute în raport cu obiectivele instructiv-educative urmărite, prin feed-back-ul pe care îl oferă asupra acțiunilor anterioare, evaluarea reprezintă temeiul științific pentru abordarea, în continuare, a lecțiilor și capitolelor noi, adoptarea deciziilor și a măsurilor ameliorative ce se impun.

Evaluarea procesului de predare-învățare se face prin raportarea performanțelor obținute de elevi, a pregătirii lor, la obiectivele instructiv-educative urmărite prin studiul disciplinelor de învățămînt. Această acțiune prezintă avantajul unei informații imediate și continue, pe baza căreia se poate interveni prompt, cu măsuri adecvate în vederea perfecționării activității de predare-învățare.

Informația obținută pe această cale în legătură cu progresele și randamentul școlar ale elevilor este precisă, conformă cu realitatea și reprezintă singurul criteriu intern al procesului de predare-învățare, unitar și lipsit de subiectivitate. *„Nu există evaluare corectă, fără obiective clare.* (...). Este imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficiență a unei acțiuni, fără să cunoști efectul sau rezultatul urmărit"[1]

Raportarea rezultatelor la obiectivele stabilite prin programele școlare permite să se depășească o practică mai puțin eficientă, aceea de a compara performanțele elevului numai cu performanțele colectivului din care face parte, respectiv cu ale clasei, cu scopul de a face o clasificare. În condițiile unui învățămînt preponderent formativ și, mai ales, la nivelul anilor de școlaritate obligatorie, este mult mai eficient pentru elev să i se arate ce nivel a atins în cunoaștere, care din obiectivele stabilite le-a realizat, decît ce loc ocupă în raport cu colegii. Nu excludem prin aceasta clasificarea în cadrul colectivului clasei, care-și are rolul său educativ, insistăm doar asupra importanței pentru elev și cadru didactic a raportării rezultatelor la obiective.

Pentru elev, evaluarea are rol educativ deoarece îi dă posibilitatea să cunoască și să se aprecieze singur, îi stimulează dorința de a se depăși, de a progresa.

Pentru învățător, evaluarea continuă constituie sursa principală de cunoaștere științifică a particularităților elevilor manifestate în acțiunea de învățare, precum și dinamica rezultatelor obținute. Totodată, urmărind pregătirea elevilor și dezvoltarea diferitelor laturi ale personalității lor, învățătorul va putea trage concluzii relevante asupra propriei sale munci, asupra eficienței metodelor, tehnicilor, formelor de activitate pe care le-a folosit, prilej de a-și revedea strategiile de instruire, de a-și perfecționa continuu stilul de muncă.

Sistemul complex al evaluării cuprinde verificarea și notarea pregătirii elevilor, aspecte cu cea mai largă răspîndire în practica școlară.

Experiența acumulată de școală pune în evidență necesitatea ca aceste laturi — importante și necesare, dar nu singurele și nici suficiente — ale evaluării să fie perfecționate substanțial.

Problema creșterii eficienței acțiunii de verificare stă în atenția tuturor factorilor responsabili de pregătirea elevilor. Astfel, învățătorii trebuie să verifice sistematic, chiar zilnic, pregătirea elevilor prin ascultarea curentă, corectarea săptămînală a caietelor și aplicarea periodică a unor lucrări de control. Sarcini sporite revin, în acest sens, organelor de îndrumare și control.

Perfecționarea acțiunilor de verificare și notare a pregătirii elevilor se poate realiza în cîteva direcții principale, validate de experiența didactică:

1. *Eliminarea oricăror factori de stres, a oricăror factori subiectivi care ar influența negativ acțiunea de evaluare este o condiție importantă de care trebuie să se țină seama.* De exemplu, mutarea elevilor dintr-o clasă în alta sau dintr-o localitate în alta pentru susținerea probei de evaluare este un factor de stres. Avînd în vedere particularitățile de vîrstă ale elevilor, trebuie să recunoaștem că aceste mutări creează în rîndul copiilor un climat emoțional puternic care poate conduce la rezultate nereale. Desigur că, în cazul concursurilor pe discipline, susținerea probelor în alte unități nu poate fi evitată.

De asemenea, și schimbarea învățătorului poate influența uneori negativ rezultatele. Dacă la matematică, unde se scrie subiectul pe tablă și elevii rezolvă fără explicații suplimentare, schimbarea învățătorului de la clasă nu are o influență prea mare, la limba română situația este alta. Se știe că există o tehnică a dictării la clasele primare, de aceea, cînd proba de control constă într-o dictare, acțiunea o poate realiza numai cel care stăpînește această tehnică. Apreciem că, în acest sens, procedeul trecerii învățătorilor de la o clasă la alta poate fi acceptat, dar folosirea unor cadre de alte discipline pentru dictarea textelor reprezintă un factor perturbator. Pentru a asigura corectitudinea în desfășurarea acestei probe, sub toate aspectele, credem că e bine ca textul să fie dictat de învățătorul clasei, asistat de un alt cadru didactic.

Și momentul verificării are importanța sa. Nu este indiferent dacă o verificare mai amplă se realizează la începutul sau la sfîrșitul săptămînii, în prima sau în ultima oră etc. În această direcție, considerăm că momentul verificării de la începutul anului școlar trebuie foarte bine ales. Nu credem că e concludentă verificarea din prima sau a doua săptămînă de școală. În această perioadă elevii abia se acomodează cu activitatea școlară și abia parcurg perioada de recapitulare. Pentru că în unele unități este neglijată această cerință se ajunge la rezultate nereale și se trag concluzii defavorabile pentru unele cadre. Dacă se dau probele de control elevilor din clasa a V-a înainte de încheierea recapitulării, de exemplu, este posibil să se obțină rezultate nedorite și atunci privirile de reproș se îndreaptă spre învățători. Dacă proba de verificare se repetă după alte săptă-

[1] Viviane De Landsheere, Gilbert De Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București, 1979, p. 19.

mîni, după ce elevii s-au integrat în activitate şi rezultatele sînt bune, nu mai e peste tot meritul învăţătorilor.

2. *Subordonarea conţinutului verificării şi notării faţă de finalităţile şi exigenţele învăţămîntului formativ reprezintă o cerinţă esenţială pentru realizarea noii calităţi în procesul de predare-învăţare.* În acest sens, acţiunea de verificare a pregătirii elevilor trebuie să vizeze, pe lîngă volumul de informaţii însuşit, şi gradul de operaţionalizare a acestora, nivelul de formare a deprinderilor, capacitatea elevilor de aplicare şi transfer a cunoştinţelor, de sistematizare a acestora, progresul realizat în dezvoltarea operaţiilor gîndirii, a principalelor procese psihice angajate prioritar în acţiunea de învăţare. Aceasta reclamă din partea cadrului didactic ca, în acţiunea de verificare, să formuleze sarcinile de lucru în aşa fel încît să-i determine pe elevi la un efort de gîndire, să solicite din partea lor nu numai simpla reproducere a lecţiei — ci selectarea, prelucrarea şi prezentarea cunoştinţelor într-o formă care să dovedească stăpînirea lor temeinică.

În acelaşi sens trebuie să se înscrie şi acţiunea de acordare a notelor, cîntărindu-se bine aportul memoriei şi al gîndirii, al posibilităţii de reţinere şi redare fidelă a cunoştinţelor, precum şi capacitatea de transfer, de aplicare, analiză, sinteză, generalizare a acestora.

Să luăm, spre exemplificare, o acţiune de verificare a cunoştinţelor la gramatică. Simpla recunoaştere a substantivului, de exemplu, nu înseamnă realizarea tuturor obiectivelor în legătură cu cunoaşterea acestei părţi de vorbire. Elevul trebuie pus să recunoască substantivele dintr-un text şi să le caracterizeze, să arate formele în care apar (felul, numărul, genul), să le grupeze după aceste forme. De asemenea, se impune antrenarea elevilor în rezolvarea unor exerciţii cu caracter creator referitoare la substantiv. Aceştia să treacă substantivele aflate în paranteze la formele cerute de text sau să completeze un text cu substantive. Nu trebuie ocolite compunerile gramaticale care, pe lîngă recunoaştere, determină elevii să aplice cele învăţate în legătură cu substantivul. O sarcină didactică de felul: „Recunoaşteţi substantivele din textul... şi folosiţi-le într-o compunere despre..." determină elevii să aplice o serie de cunoştinţe în legătură cu partea de vorbire învăţată. Deci, la capitolul „Substantivul" obiectivele nu trebuie limitate la „să recunoască substantivele", ci şi să le caracterizeze, să le grupeze, să le modifice după cerinţele impuse de text, să folosească substantivele într-o compunere scurtă etc.

La matematică, dacă evaluăm nivelul însuşirii operaţiei de împărţire, pe lîngă obiectivele care vizează această operaţie, trebuie formulate şi altele referitoare la aplicarea operaţiilor de înmulţire şi scădere în rezolvarea exerciţiilor de împărţire. Renunţînd la aceste obiective nu obţinem o informaţie exactă în legătură cu însuşirea operaţiei de împărţire. De exemplu, dacă elevul nu rezolvă corect exerciţiul 378 : 9 se poate spune că nu ştie împărţirea şi i se dau alte exerciţii pe care s-ar putea să le rezolve. În fond, el stăpîneşte mecanismul rezolvării exerciţiilor de împărţire, dar nu cunoaşte înmulţirea lui 4. Avînd această informaţie nu insistăm cu exerciţii de împărţire, ci asupra înmulţirii lui 4.

Uneori verificarea în clasele primare îmbracă forme inaccesibile elevilor. La geografie sau la cunoştinţe despre natură, de exemplu, încă din clasa a III-a se cere elevilor să spună pe scurt conţinutul lecţiei, în timp ce aceştia nu au deprinderea de a alcătui rezumatul unui text cu conţinut ştiinţific şi nu ştiu să desprindă elementele esenţiale din mulţimea de cunoştinţe. Insistîndu-se cu acest procedeu elevii încearcă reproducerea mecanică a lecţiei. Apreciem că, la nivelul acestor clase, verificarea se realizează prin întrebări sau prin dezvoltarea schemei alcătuite în lecţia de predare.

3. *Diversitatea formelor şi metodelor de verificare a pregătirii elevilor conduce la realizarea funcţiei evaluării în cadrul procesului de predare-învăţare şi la sporirea gradului de obiectivitate în notare.*

Verificarea curentă — lecţie de lecţie — şi cea periodică — după parcurgerea unui capitol sau la sfîrşitul trimestrului — realizate în forma individuală sau frontală, se completează reciproc. În acest fel, se evidenţiază mai bine nivelul real de pregătire al elevilor — ca temei al unei notări obiective — şi se asigură îmbinarea judicioasă a celor mai variate metode de verificare orală şi în scris, prin diverse sarcini de lucru date în clasă sau ca temă pentru acasă.

Combinarea formelor şi metodelor de verificare se face, de la caz la caz, în funcţie de specificul disciplinei, de obiectivele urmărite, de vîrsta elevilor etc.

La clasele primare combinarea formelor de verificare se impune datorită faptului că, la această vîrstă, puterea de concentrare a elevilor este redusă. În cazul în care se insistă asupra unei singure forme de verificare apare plictiseala, împrăştierea atenţiei, ajungîndu-se la rezultate nereale.

Este cunoscut faptul că la orele de limba română se verifică de fiecare dată nivelul citirii elevilor. Dacă această verificare constă numai din citirea în lanţ, atenţia elevilor slăbeşte, pierd rîndul, încep să citească sacadat, uneori cu omisiuni sau înlocuiri de litere sau cuvinte. De aceea, se caută şi alte forme ca: citirea selectivă, citirea la comandă, citirea numai a unor cuvinte sau propoziţii etc. Dacă la gramatică verificarea constă numai în analize, rezultatele obţinute nu sînt concludente. În cazul în care la matema-

tică se rezolvă ore întregi exerciții și probleme, doar prin scoaterea unor elevi la tablă, lecția devine plictisitoare, cu influențe negative asupra rezultatelor.

4. Perfecționarea instrumentelor și tehnicilor de verificare a cunoștințelor și deprinderilor elevilor s-a impus ca o direcție principală de optimizare a funcției diagnostice și prognostice a evaluării.

În ultimii ani se folosesc tot mai frecvent probele de control, care furnizează informații relevante și semnificative despre randamentul școlar al elevilor și despre calitatea activității cadrelor didactice. Fie că sînt probe inițiale sau de progres sau sumative, acestea asigură evaluării un caracter continuu și un nivel înalt de obiectivitate. Dar, pentru a răspunde exigențelor unei evaluări în accepția contemporană, probele de control trebuie să satisfacă anumite cerințe:

a) Probele respective trebuie să se refere la materia prevăzută în cadrul unei teme, al unui capitol sau al unei părți din programa parcursă într-o anumită perioadă;

b) La stabilirea conținutului fiecărei probe este absolut necesar să se plece de la obiectivele instructiv-educative urmărite prin studierea materiei respective. De aceea, prin sarcinile de lucru formulate în proba de control trebuie să se ceară elevilor exact ceea ce vizează obiectivele, și nu altceva;

c) Sarcinile de lucru se vor referi la aspecte esențiale cu deosebită valoare operațională și formativă și vor implica efectuarea unor operații cît mai variate, pentru a pune în evidență atît cunoștințele și deprinderile dobîndite, cît și dezvoltarea unor tehnici de muncă. Să luăm spre exemplificare o probă de control pentru clasa a IV-a, la gramatică, la capitolul „Atributul".

OBIECTIVELE	SARCINI DE LUCRU
1. Să recunoască atributul	1. Subliniați atributele din propozițiile: *Noi avem o clasă frumoasă și curată. Cărțile elevilor sînt pe bănci.*
2. Să transforme prop. simple în prop. dezvoltate prin introducerea unor cuvinte cu valoare de atribut	2. Dezvoltați următoarele prop. simple, folosind cuvinte cu valoare de atribut: Eu *am citit. Pionierul lucrează.*
3. Să recunoască și să grupeze atributele după partea de vorbire prin care sînt exprimate	3. Recunoașteți atributele și grupați-le după partea de vorbire prin care sînt exprimate: *Băiatul cel harnic și silitor al vecinului a citit opera lui Ion Creangă.*
4. Să folosească virgula între atribute	4. Puneți semnele de punctuație care lipsesc: *La școală, eu am colegi harnici, isteți inventivi și prietenoși.*

5. Analiza rezultatelor verificării și reglarea procesului de predare-învățare pe baza acesteia constituie un imperativ al învățămîntului contemporan.

Scopul analizei este acela de a determina adoptarea unor decizii pe deplin adecvate situației concrete relevată prin acțiunea de verificare, știut fiind că orice acțiune ameliorativă a procesului de predare-învățare este cu atît mai utilă cu cît se întemeiază pe cunoașterea temeinică a ceea ce s-a realizat în etapa anterioară. Verificarea nivelului de pregătire a elevului rămîne deci un scop în sine dacă nu este urmată de analiza și interpretarea rezultatelor.

Analiza se face cu precădere în termeni de calitate, vizînd în mod explicit conținutul propriu-zis al pregătirii elevului, respectiv aspectele pozitive și cele negative, progresele realizate, greșelile săvîrșite, rămînerile în urmă, dificultățile întîmpinate.

În cazul în care probele de control au fost apreciate prin note, analiza rezultatelor nu trebuie să se refere doar la comentarea notelor sau a mediei generale, ci și la obiectivele realizate și nerealizate. Informația astfel obținută reprezintă o bază științifică pentru organizarea activității diferențiate. În cazul în care unul sau mai multe obiective nu au fost realizate, lecția respectivă se reface.

Analizînd împreună cu elevii rezultatele obținute în urma verificării, învățătorul îi ajută să-și dea seama de nivelul la care se situează, de lipsurile pe care le mai au și de cauzele care le generează, stimulîndu-le totodată, atitudinea de autodepășire.

În urma analizei se impune realizarea unei evidențe operative a rezultatelor verificării. În acest sens, au apărut destul de multe inițiative. S-au propus o serie de modele de fișe de evidență, uneori prea complicate. Militățm pentru un sistem de evidență simplu și eficient. O fișă de evidență a rezultatelor obținute la o probă de control ar putea arăta astfel:

FIȘĂ DE EVIDENȚĂ

a rezultatelor obținute la proba de control

Clasa .....

Nr. elevi .....

Disciplina de învățămînt .....

I. OBIECTIVELE URMĂRITE PRIN PROBA DE CONTROL

1. 4.

2. 5.

3. 6...

II CONȚINUTUL PROBEI DE CONTROL

.....

III. REZULTATELE OBȚINUTE

Numele și prenumele elevilor	Obiectivele					
	1	2	3	4	5	6
Popescu Ion	x	x	x	x	x	x

Se marchează cu un semn (x) *fiecare obiectiv realizat.*

IV SITUAȚIA REALIZĂRII OBIECTIVELOR

Obiectivul	1	2	3	4	5	6
Nr. elevi care au realizat obiectivul						
Nr. elevi care nu l-au realizat						

O asemenea evidență înlesnește cunoașterea performanțelor fiecărui elev în raport cu fiecare obiectiv în parte, precum și a procentelor în care sînt realizate obiectivele de către întregul colectiv al clasei.

Această evidență este fidelă realității și utilă numai în măsura în care este raportată la obiectivele instructiv-educative prevăzute de programele școlare.

6. *Ritmicitatea verificării cunoștințelor și acordării notelor constituie caracteristica dominantă a unui stil eficient de muncă al învățătorului.*

Caracterul sistematic al verificării cunoștințelor și notării imprimă elevilor o conduită constantă și consecventă în acțiunea de învățare, îi determină să depună un efort continuu în însușirea cunoștințelor pe tot parcursul anului școlar. Se asigură astfel condițiile pentru a preveni supraîncărcarea elevilor în anumite perioade, pentru a interveni prompt cu acțiuni de sprijin adecvate atît pentru cei ce vădesc dificultăți sau rămîneri în urmă, cît și pentru cei care trebuie stimulați pentru a obține succese pe măsura posibilităților lor sporite de învățare.

Totodată, în condițiile verificării și notării ritmice, lecțiile de verificare și notare prevăzute în programe vor putea fi folosite potrivit destinației pe care o au, nu pentru examinarea în asalt a unui număr cît mai mare de elevi.

Cerința de a realiza o verificare și notare ritmică nu impune obligativitatea de a se acorda note pentru orice activitate desfășurată de elevi. Pe lîngă aceasta, notarea în clasele I-IV are unele aspecte specifice. Astfel, în clasa I, deși elevii sînt verificați ritmic, notele se acordă cel puțin după o lună de școală, după ce aceștia se obișnuiesc cu activitatea școlară. De asemenea, la ora de activități recreative, care asigură trecerea treptată de la învățămîntul preșcolar la cel școlar, nu se pun note. La clasele primare, notele trebuie explicate pentru ca elevul să le înțeleagă ca nivel al performanțelor obținute nu ca ceva care să-l sperie. Notele trebuie să devină pentru el un factor reglator al conduitei.

Cercetări de didactica matematicii

ÎN URMĂ cu doi ani, în cadrul Facultății de Matematică din Cluj-Napoca, *a început să funcționeze seminarul intitulat „DIDACTICA MATEMATICII"*, cu scopul declarat „de a veni în ajutorul studenților din anii III și IV de la profilul respectiv, precum și al profesorilor de specialitate, în pregătirea și perfecționarea metodico-științifică a acestora".

Lucrările prezentate și dezbătute în cadrul seminarului respectiv, în cursul anului universitar trecut, au fost publicate într-un volum*, tematica abordată vizînd cele mai diferite domenii ale matematicii, cum sînt: Analiza matematică, Algebra, Geometria, Metodica predării matematicii, Informatica, Teoria numerelor ș.a.

Respectînd ordinea impusă prin însuși cuprinsul volumului la care ne referim, acesta debutează cu lucrarea „Sumele și integralele Darboux", semnată de Balázs Martin, conducătorul seminarului amintit. În partea introductivă a lucrării respective, autorul compară modul cum sînt introduse noțiunile de *integrală* și *integrabilitate* în manualul de „Elemente de analiză matematică", pentru clasa a XII-a, cu un altul pe care îl supune atenției cititorilor — ca fiind mai avantajos — și care, în esență, ar înlocui textul incriminat cu:

„$\sigma_\Delta(f, \xi)$ are limită $I(f) \in \mathbb{R}$, cînd $\|\Delta\| \to 0$", notațiile fiind cele uzuale. În continuare, remarcă faptul că noțiunile de integrabilitate și integrală ale unei funcții reale de variabilă reală pot fi definite și cu ajutorul sumelor Darboux. Sumele respective și cele mai importante proprietăți ale acestora există și în manualul citat, dar autorul lucrării le reamintește, dînd în plus alte proprietăți (vezi secțiunile: 1. Sumele Darboux; 2. Integralele Darboux), precum și cîteva exemple interesante.

În lucrarea intitulată „Prima formulă de medie a calculului integral", avînd ca autor pe Wolfgang W. Breckner, este prezentată mai întîi o generalizare a teoremei de medie așa-numita primă formulă a calculului integral după care se demonstrează o rafinare a formulei respective, din care se regăsește, prin particularizare, că: „Dacă $f: [a, b] \to \mathbb{R}$ este o funcție integrabilă și cu proprietatea lui Darboux pe $[a, b]$, atunci există un punct $c \quad (a, b)$, astfel încît să aibă loc egalitatea:

$$\int_a^b f(x)\,dx = f(c) \cdot (b-a)".\ (1$$

De remarcat că, în această teoremă, ipotezele impuse asupra funcției f sînt mai slabe decît în teorema de medie și totuși punctul c, pentru care are loc *(1)*, este mai precis localizat. În plus, în raționamentele prezentate, autorul nu folosește criteriul de integrabilitate al lui Lebe-

(Continuare în p. 45)

Prof. ELENA IONESCU,
dr. BUCUR B. IONESCU

* Lucrările Seminarului de *Didactica matematicii*, 1985—1986, Litog., Univ. din Cluj-Napoca, 1986. 221 p.

Integrarea învățămînt-producție și implicațiile privind orientarea profesională (I)

ION HOLBAN

INTEGRAREE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA constituie un principiu care stă la baza organizării întregului nostru sistem de pregătire a tineretului prin intermediul școlii. O analiză, pe plan social, a relațiilor dintre învățămînt, cercetare și producție pune în evidență existența unei interdependențe funcționale între sectoarele respective de activitate și oferă posibilitatea considerării acestora ca alcătuind un sistem integrat. În aceste condiții, principiul integrării învățămîntului cu producția se conturează ca un principiu integrator, care exprimă apartenența învățămîntului la sistemul integrat învățămînt-cercetare-producție.

1. Un aspect al dinamicii sociale și consecințele sale. O caracteristică importantă a vieții moderne o constituie pătrunderea științei în toate sectoarele de activitate social-umană: producție, servicii publice, viață de familie și personală. Condițiile în care are loc acest proces pot fi considerate, cu precădere, următoarele:

— *dezvoltarea extraordinară a tehnicii și generalizarea ei.* Operațiile pe care le săvîrșea altădată omul prin efort fizic și neuro-psihic, astăzi sînt preluate de către mașină: mecanizarea scutește pe om de marile eforturi fizice; automatizarea preia o mare parte din intervențiile manuale; cibernetizarea înlocuiește pe om în executarea unor operații intelectuale, în special în situațiile în care cantitatea informațiilor și timpul disponibil depășesc anumite limite. Prezența tehnicii implică, la nivelul persoanei, o amplificare a culturii sub aspectul său de cultură generală și, în special, de cultură tehnică;

— *progresele înregistrate de cercetarea științifică și introducerea rezultatelor obținute în tehnologiile de fabricație.* Rețeta de fabricație nu mai este produsul unei acumulări pe baza experienței directe a unor persoane, ci rezultatul cercetării. Progresul *chimiei*, în special, intervine direct în amplificarea procedeelor de fabricație, iar îndeplinirea acestora se face pe bază de formulă chimică. Progresul *biologiei* are aceleași efecte într-un sector tot atît de important și anume, agricultura;

— *organizarea științifică a producției*, acțiune prin intermediul căreia se introduce în fiecare proces de producție un sistem optim de distribuire a operațiilor în spațiu și în timp, concomitent cu stabilirea procedeelor de maximă rentabilitate a mașinilor și a muncii oamenilor. Executarea sarcinilor de producție se realizează pe bază de plan, de grafice și schițe tehnice;

— *organizarea științifică a muncii* rezultat al cercetării relației om-mașină sau om-formă de muncă, urmărindu-se ameliorarea acestei relații prin organizarea locului de muncă și a condițiilor în funcție de parametrii fizici, fiziologici și psihologici ai omului. Adaptarea, deci, a mașinii la om;

— *realizarea unui echilibru între capacitățile omului și parametrii formelor de activitate socio-profesională*, preocupare care implică adaptarea omului la mașină (formele de activitate), și se realizează prin intermediul învățămîntului (cultură, tehnici de lucru, deprinderi), a orientării școlare și a celei profesionale, a asistenței complexe acordate omului de toate vîrstele, urmărindu-se realizarea optimă a tînărului, integrarea corectă în activitate, activarea și amplificarea continuă a potențialului aptitudinal, modelarea personalității în funcție de specificul formelor de activitate, păstrarea potențialului aptitudinal nealterat în vîrste.

În acest context, știința, prin progresul său și prin asimilarea rezultatelor sale de către formele de activitate umană, intervine activ în structura condițiilor de viață ale omului. Efectele acestui proces de scientizare a activității sînt multiple și, unele dintre ele, prezintă o semnificație deosebită. Menționăm, astfel:

— în activitatea omului, prin generalizarea procedeelor științifice de lucru, *se reduce continuu sfera empiricului.* În același

timp, în gîndirea omului are loc o disciplinare a formelor lui de lucru și structurarea unei anumite atitudini față de datele științei;

— restrîngerea sferei empiricului, concomitent cu lărgirea sferei științificului, are, ca urmare, *reducerea domeniilor de activitate în care omul se poate integra fără o pregătire organizată;*

— *se accentuează rolul culturii în adaptarea socială, implicit, profesională.* Analfabetismul sau nivelurile inferioare de cultură constituie contraindicații pentru persoanele în cauză din multe dintre formele de muncă moderne;

— *învățămîntul se înscrie ca un factor cu pondere în continuă accentuare* și cu tendință de exclusivitate în asigurarea condițiilor optime de integrare a tînărului într-o formă de activitate socială.

În acest ansamblu, ca rezultat al progresului înregistrat de știință, se conturează, pe plan social, două situații distincte, dar corelate: pe de o parte, *activitățile social-profesionale se desfășoară sub influența directă a științei*, nivelul cultural al solicitării cunoscînd un proces de creștere continuă; pe de altă parte, *posibilitatea de integrare a persoanei* în realitatea social-profesională este condiționată, printre altele, de nivelul și natura culturii asimilate. Producția, în condițiile diversificării formelor de activitate și ale amplificării solicitărilor, are nevoie de *specialiști* sau de *oameni specializați* printr-un proces de calificare mai restrîns, ceea ce impune învățămîntului, pentru a-și realiza obiectivele sale fundamentale (pregătirea tînărului pentru viață), asigurarea condiției de asimilare a unei culturi generale, de specialitate și profesionale. Nivelul și calitatea producției sînt condiționate de pregătirea pe care tinerii au obținut-o în școală. Dacă, privite prin prisma diviziunii muncii, învățămîntul și producția sînt activități distincte, cu obiective proprii (producerea de bunuri materiale și spirituale; formarea omului), privite în condițiile integralității vieții sociale, dependența dintre învățămînt și producție este funcțională, problematica acesteia din urmă fiind la baza organizării învățămîntului, ale cărui rezultate își vor găsi valorificarea în contextul activităților social-profesionale. *Dacă afirmăm că învățămîntul pregătește muncitori, adică oameni capabili să se integreze într-un proces de muncă*, nu trebuie să uităm și faptul că *realizarea persoanei se continuă în producție.*

Învățămîntul și producția au, fiecare, o importanță deosebită în progresul unei societăți. Corelarea dintre obiectivele acestor două sectoare de activitate constituie o condiție de susținere și accelerare a progresului social amintit. În această situație, integrarea învățămîntului cu producția exprimă un deziderat social: necesitatea ca învățămîntul să pregătească oameni capabili de a produce, adică de a executa și de a crea.

2. **Precizarea unor noțiuni.** O analiză noțională a principiului integrării învățămîntului cu producția permite distingerea a trei elemente: *(a)* noțiunea de producție, *(b)* noțiunea de învățămînt, *(c)* relația învățămînt-producție.

a) *Noțiunea de producție.* Prin producție se înțelege, în mod obișnuit, *activitatea prin care se obțin bunuri de natură materială sau spirituală.* Se pot include în noțiunea respectivă și *serviciile*, termenul de producție reprezentînd, astfel, *activitatea economică a unei societăți.* În contextul în care discutăm problema, sîntem îndemnați să acordăm termenului de producție o accepție mult mai largă și anume de *activitate socială*, căci învățămîntul pregătește specialiști care vor acoperi necesitățile de cadre ale tuturor compartimentelor vieții sociale. Integrîndu-se într-un anumit domeniu de activitate, membrii unei societăți prestează o *muncă socială*, satisfăcînd, prin aceasta, deziderateie grupului social și, în același timp, asigurîndu-și o sursă de existență, ei își valorifică fondul individual (aptitudinal și cultural) și își continuă procesul de realizare a personalității.

Formele de activitate socială sînt diferențiate, între ele, *calitativ* (sub aspectul conținutului) și *cantitativ* (extensiunea domeniului, ansamblul activităților cuprinse, numărul de locuri de muncă). Diferențierea, sub aspect de conținut, oferă tinerilor posibilitatea de a se orienta spre anumite sectoare de activitate în funcție de preferințe, deziderate de viitor sau fond aptitudinal ori cultural, în timp ce diferențierea sub aspectul extensiunii sectorului condiționează cota-parte dintr-o populație care poate fi cuprinsă în fiecare din formele respective de muncă. Prin aceste repercusiuni asupra populației, sectoarele de activitate socială *intervin* în organizarea procesului de pregătire a tineretului.

b) *Termenul de învățămînt* poate fi folosit cu accepții diferite: *(a) forma instituționalizată* a procesului de instruire și educație a generației tinere (sistemul de școli) și *(b) procesul de instruire și educație propriu-zis* (conținut, obiective, metodologie).

Din punctul de vedere al cadrului instituțional, învățămîntul se prezintă sub forma unei rețele de instituții școlare, organizată, pe un plan vertical și altul orizontal, în funcție de anumite principii și anumite necesități. În organizarea pe verticală se întîlnesc un ansamblu de forme de pregătire cu complexitate și abstractizare crescîndă, care se succed, începînd cu învățămîntul preșcolar, primar și gimnazial, forme în care la fiecare nivel, școlile au o structură identică și parcurgerea lor este obligatorie; se continuă cu treapta I de liceu, de asemenea, obligatorie, dar cu o tendință de diferențiere tematică, exprimînd, totuși, sub aspectul conținutului, același nivel de solicitare pentru întreaga populație (cantitate de infor-

mație, nivel științific); la sfîrșitul treptei I, în organizarea învățămîntului are loc o bifurcare a formelor de pregătire (învățămînt profesional, liceu treapta a II-a), avînd loc, totodată, o accentuare a diferențierii tematice, în funcție de tipul de școală profesională sau de liceu, cît și o diferențiere sub aspectul exigențelor formulate față de elev din punctul de vedere al conținutului; învățămîntul post-liceal în genere și în special învățămîntul superior propriu-zis asigură o pregătire de specialitate. În această situație, pe plan orizontal, începînd cu treapta I de liceu (excepție fac școlile speciale sau cu program special), învățămîntul cunoaște o diversificare de conținut, marcată prin profilul liceelor, școlilor profesionale, institutelor de învățămînt superior sau, în interiorul acestora, a facultăților. Privită în liniile sale mari, rețeaua unităților de învățămînt îndeplinește rolul unei *matrice* prin care tineretul este condus, în funcție de parametrii cantitativi și calitativi ai pregătirii obținute, spre diferite sectoare de activitate socială.

c) *Relația învățămînt-producție.* Principiul integrării învățămîntului cu producția este subordonat unui principiu cu o accepție mai largă și anume acela al *pregătirii tineretului pentru viață*, principiu care se găsește la baza întregului proces de instruire și educație a omului. Învățămîntul intervine în realizarea personalității, în special, prin acțiunea de transmitere a culturii. Învățăm ca să fim tot mai mult oameni și ca să putem trăi, tot mai mult, în acord cu oamenii. De asemenea, acumulăm ca să ne putem organiza viața (condițiile de viață), iar această învățare înseamnă un transfer a ceea ce sînt eu în contextul a ceea ce omenirea a construit pentru ea, adică pentru fiecare dintre membrii săi. Cultura este la baza comportamentului social. Pe orice plan al vieții de relație a omului, este implicată, prin definiție, activitatea. Viața este un continuu răspuns și o continuă solicitare. Capacitățile omului intervin în acest dialog, îndeplinind rolul unor verigi de neînlăturat între omul ca totalitate și societatea în ansamblul ei. Învățămîntul își propune dezvoltarea și activarea capacităților respective.

Pregătirea pentru activitatea productivă se înscrie ca un obiectiv diferențiat al educației în ansamblu, un obiectiv care introduce o direcționare a procesului formativ al persoanei și se realizează prin trecerea succesivă de la formarea în ansamblu a personalității, la formarea diferențiată.

Principiul integrării învățămîntului cu producția depășește însă limitele problemei discutate. El *exprimă o dublă necesitate: una a sectorului productiv*, care, pentru a-și realiza dezideratele sale, *are nevoie de specialiști* cu temeinică calificare; alta *a sectorului de învățămînt*, care, pregătind tineretul pentru viață, trebuie să-l formeze astfel încît acesta să dobîndească *posibilitatea de a se integra optim în formele de activitate ale societății*. În fața învățămîntului se găsește, în acest mod, *un deziderat de bază al societății:* necesitatea *de susținere*, prin pregătirea oferită tineretului, a activității de producere de bunuri materiale și spirituale, condiție fundamentală a progresului și a bunei stări a societății în ansamblu și a fiecărui membru în parte.

În această situație, este normal să ne întrebăm care sînt deziderateie sectorului productiv și în ce condiții pot fi ele asimilate în procesul pregătirii tineretului, astfel încît interrelația dintre învățămînt și producție să devină *organică*. Oricum, cîteva idei se conturează cu prioritate:

— *calitatea producției reflectă calitatea învățămîntului;*

— *învățămîntul însuși se conturează ca o activitate productivă, aceasta fiind activitatea de maximă productivitate, căci prin ea se creează valori producătoare de valori;*

— *considerarea producției ca reprezentînd forma de activitate socială în care se continuă procesul de formare a personalității, nivelul de realizare a persoanei integrate în activitate (omul adult) reflectă nivelul de organizare a producției;*

— *învățămîntul se înscrie, alături de producție și cercetare, prin factorii cu maximă pondere în dinamica progresului social.*

(va urma)

PĂRINȚI,
EDUCATOARE,
ÎNVĂȚĂTOARE,
PROFESORI!

A apărut

ALMANAHUL PĂRINȚILOR 1987

O lucrare utilă tuturor celor care se ocupă de creșterea și educarea copiilor și tinerilor

ALMANAHUL PĂRINȚILOR

poate fi procurat de la chioșcurile și centrele de difuzarea presei

Cercetări de didactica matematicii

(Urmare din p. 41)

s g u e, ci numai tehnici elementare cunoscute sau care pot fi înțelese ușor de elevii clasei a XII-a. Pentru a ușura lectura lucrării, autorul dă demonstrații complete ale tuturor rezultatelor prezentate, astfel că sînt tratate: *Proprietăți ale integralei unei* funcții pozitive, Proprietatea de monotonie a integralei, Prima formulă de medie a calculului integral.

N i c o l a e B o t h semnează lucrarea „Existență și simbol în matematică".

K o l u m b á n I o s i f este autorul lucrării „Integrala Kurzweil", în care acesta, deliberat, nu se referă la integrarea funcțiilor de mai multe variabile, integrarea pe spații local compacte, integrarea funcțiilor vectoriale ș.a. — pentru care indică lucrările de referință, considerînd în schimb important ca toate demonstrațiile să fie prezentate în detaliu.

„Asupra unor funcții crescătoare în medie" este titlul lucrării *semnate de C o n s t a n ț a M o c a n u*. Pornind de la observația că dacă o funcție este crescătoare, atunci și media Cesàro a acesteia este crescătoare, dar proprietatea inversă nu are loc, admite că o funcție este crescătoare în medie dacă media Cesàro a sa este crescătoare. Sînt apoi prezentate unele proprietăți ale funcțiilor respective, însoțite de demonstrații și exemple.

P e t r e T. M o c a n u semnează lucrarea „Variațiuni pe o temă de concurs" în care indică trei metode pentru rezolvarea problemei:

„Fie f: [0, 2] → R o funcție continuă pe [0, 2], derivabilă pe (0, 2), verificînd condițiile:

$|f'(x)| \leqslant 1$, (V) $x \in (0, 2)$; $f(0) = f(2) = 1$.

Să se arate că:

$$1 < \int_0^2 f(x)\,dx < 3".$$

În continuare, sînt date exemple simple de probleme extremale de genul celei anterioare, presupunînd că funcția f verifică alte inegalități diferențiale, autorul remarcînd ușurința cu care pot fi construite astfel de probleme.

„Primitive și primitive generalizate" este titlul lucrării semnate *de I o a n M u n t e a n, în care* sînt date exemple simple prin care se motivează introducerea noțiunii de primitivă și se justifică afirmația: „conceptul de primitivă a apărut în știință din nevoia de a cerceta comportarea globală a fenomenelor naturale descrise de funcții avînd variație locală cunoscută". Se insistă apoi asupra legăturii dintre primitivabilitatea funcțiilor și calitatea acestora de a avea proprietatea lui Darboux. Aditivitatea integralei inferioare față de intervale stă la baza demonstrației teoremei de primitivabilitate a funcțiilor continue pe intervale (vezi Secțiunea 3); demonstrația nu apelează la noțiunea de continuitate uniformă, nici la teoria integralei Riemann. Pentru aceeași teoremă, se prezintă apoi demonstrația lui A l. C l i m e s c u, bazată pe aproximarea *uniformă a funcțiilor* continue prin polinoame algebrice. Multe funcții discontinue, *simple*, întîlnite frecvent în aplicații, nu au primitive — în sens obișnuit — dar au primitive generalizate — în sensul definiției din Secțiunea 4. Primitivele generalizate conservă cîteva proprietăți de bază ale primitivelor obișnuite; *unele sînt prezentate* în secțiunea respectivă, iar pentru altele autorul își rezervă dreptul unui viitor articol. Comentariile prezentate în unele secțiuni, precum și cele 18 exerciții de la sfîrșitul lucrării invită la meditație, propunînd cititorului noi deschideri către domenii conexe.

B. O r b á n semnează lucrarea „Unele conexiuni între *fapte geometrice aparent* îndepărtate și aplicații la rezolvarea problemelor", în care autorul și-a propus să prezinte cîteva conexiuni care — după părerea sa — nu sînt accentuate într-o suficientă măsură în geometria școlară (plană și în spațiu) și care ar contribui nu numai la consolidarea cunoștințelor teoretice de specialitate, dar ar fi utile și la rezolvarea mai ușoară a multor probleme.

„Dezvoltarea capacității de a *se rezolva probleme de geometrie* prin rezolvarea problemelor de construcții geometrice" este titlul lucrării semnate de I l e a n a R u s. Problemele de construcții geometrice cu rigla (negradată) și compasul au preocupat pe matematicieni — începînd cu grecii antici — care au formulat și rezolvat aproape toate problemele de construcție cunoscute azi. În general, nu se pot da *metode* de rezolvare a problemelor complexe de construcții geometrice cu rigla și compasul. Totuși, autoarea consideră că se pot lua în considerație 4 etape, pe care le formulează în lucrare, urmărind parcurgerea acestora în rezolvarea unor astfel de probleme.

Fără îndoială că au fost formulate și probleme la care nu s-a reușit să se dea soluții. Problemele cunoscute azi ca probleme de construcție imposibile cu rigla și compasul sînt: Trisecțiunea unghiului, Dublarea cubului și Cuadratura cercului.

I o a n A. R u s semnează lucrarea „Principii de punct fix" în care și-a propus să prezinte cîteva considerații simple, dar utile, în rezolvarea problemelor *care vizează diverse proprietăți* ale punctelor fixe ale aplicațiilor. Motivația tematicii respective rezidă din aceea că, în ultimii ani, în multe din publicațiile de matematică adresate elevilor au apărut astfel de probleme.

„Aspecte informatice în predarea matematicii" este titlul lucrării semnate de C o r n e l T ă r ț i a. Autorul și-a propus să scoată în evidență faptul că impactul calculatoarelor electronice cu știința, tehnica și societatea are implicații și asupra matematicii însăși, că aceste implicații ar trebui să se reflecte și în predarea matematicii în școală, prilej care oferă multe momente ce pot fi valorificate în *acest sens.*

T ó t h L á s z l ô semnează lucrarea „Evaluări asimptotice *ale cîtorva funcții aritmetice*" lucrare ce reprezintă o continuare a studiului aceluiași autor „Despre *funcții aritmetice*", Cluj-Napoca, 1985, notațiile folosite avînd aceeași semnificație.

Așa cum se arată în însăși partea introductivă a lucrării lui M a r i a n Ț a r i n ă intitulată „Echivalența poligoanelor și noțiunea de arie", aceasta se introduce printr-un sistem de axiome specifice, care o definesc ca funcție aditivă de domeniu. În geometria euclidiană, realizarea acestui concept se bazează, în mod esențial, pe asemănarea triunghiurilor și se face în două modalități echivalente, pornind fie de la aria unui triunghi, fie de la aria pătratului unitate. Prima modalitate este folosită în învățămîntul gimnazial, în timp ce a doua este adoptată de manualele de liceu, avînd în vedere elaborarea ulterioară a noțiunii de arie, cu ajutorul calculului integral. În geometria neeuclidiană, *noțiunea de arie are la* bază defectul sau excesul unui triunghi.

Volumul la care ne-am referit se încheie cu lucrarea „Asupra unor determinanți speciali", apărută sub semnătura lui V i r á g I m r e. Autorul lucrării pleacă de la observația că în diferite aplicații intervin, uneori, determinanți care au o formă deosebită, motiv pentru care și-a propus să prezinte cîteva tipuri de astfel de determinanți, calculînd valorile și stabilind unele proprietăți ale acestora.

Forme eficiente de realizare a activităţii de patronare în învăţământul agroindustrial

Ing. dr. AVRAM D. TUDOSIE
Director adjunct
Prof. HERA STEINBERG
Liceul Agroindustrial „D. CANTEMIR" — Huşi
Judeţul Vaslui

Dezvoltarea bazei economice a socialismului, obiectiv principal al politicii partidului şi statului nostru şi odată cu aceasta perfecţionarea relaţiilor de producţie socialiste, duc la optimizarea tuturor laturilor societăţii noastre, la apariţia unor elemente novatoare în sistemul structurilor sociale, la perfecţionarea acestui sistem deschis tuturor preîacerilor revoluţionare. Un rol deosebit de important în această direcţie îl are sistemul de patronare a muncii în şcoală, instituit prin Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 13 februarie 1982 — mărturie a grijii permanente pentru dezvoltarea învăţământului românesc, a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretar general al Partidului Comunist Român, precum şi a clarviziunii şi competenţei cu care conduce ştiinţa şi învăţământul din ţara noastră tovarăşa academician doctor inginer Elena Ceauşescu, preşedintele Consiliului Naţional al Ştiinţei şi Învăţământului.

Privită ca un sistem, activitatea de patronare este formată din trei verigi: facultate-liceu-gimnaziu. Sistemul se poate aplica cu bune rezultate numai dacă este privit prin prisma unui larg schimb de experienţă, colaborare şi întrajutorare, urmărind acelaşi obiectiv: creşterea aportului învăţământului la pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă, a eficienţei sale în creşterea nivelului de cultură şi civilizaţie a întregului popor, precum şi la înnobilarea cu virtuţi etice, comuniste, a generaţiilor tinere.

Chintesenţa sarcinilor învăţământului românesc este conţinută în vibrantul îndemn adresat tineretului de către tovarăşul Nicolae Ceauşescu „Învăţaţi, munciţi, munciţi şi învăţaţi", însuşiţi-vă cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi cunoaşterii, concepţia materialist-dialectică, fiţi cutezători, preţuiţi străbunii şi părinţii voştri, acţionaţi permanent în spiritul romantismului revoluţionar, pregătiţi-vă să fiţi întotdeauna gata de a vă face datoria, de a duce înainte, neabătut, făclia progresului pe pământul României, mesajul de pace şi colaborare a naţiunii noastre socialiste cu alte naţiuni ale lumii". Desigur, forme de cooperare între diferitele verigi ale sistemului de învăţământ au existat dintotdeauna. Liceul Agroindustrial din Huşi, de exemplu, a ajutat în permanenţă şcolile din împrejurimi (Tătărani, Stănileşti, Lunca Banului etc.), care au clase în treapta I cu profil agricol, cu programe şcolare, manuale, predarea unor lecţii deschise, material didactic etc. De asemenea, au existat strînse legături de colaborare cu Institutul Agronomic şi Facultatea de Biologie din Iaşi, concretizate în organizarea unor sesiuni ştiinţifice, tratarea în comun a unei tematici de cercetare ştiinţifică, vizite reciproce între elevi şi studenţi etc.

De la bun început însă trebuie să facem deosebire între colaborare şi patronare. Colaborarea reprezintă o serie de acţiuni neinstituţionalizate, fără a avea un caracter planificat şi diriguitor, în timp ce *patronarea reprezintă o serie de acţiuni de sprijinire şi*

1 * Vezi şi articolele: Ion Gh. Stanciu, *Bazele psihopedagogice ale activităţii de patronare;* Ioan Jinga, *Patronarea — la cote calitative noi,* Ştefanache Spulber, *Optimizarea relaţiei învăţămînt-superior-liceu-gimnaziu — în cadrul sistemului de patronare a unităţilor de învăţămînt;* Doina Vintilescu, *Activitatea de patronare în sprijinul sporirii eficienţei muncii instructiv-educative din şcoală;* Viorica Pişcoi, *Sistemul patronării — formă de perfecţionare a activităţii şcolare;* Gh. Gafencu, Petru Bejenaru, *Sistemul de patronare — coordonată de bază în perfecţionarea procesului de învăţămînt* „Revista de pedagogie", nr. 3, 4, 5, 6, 7, 8/1986.

conducere a școlilor patronate, integrarea lor într-un sistem, instituționalizarea lor prin ordine și dispoziții ale Ministerului Educației și Învățământului și a ministerelor de resort.

Consiliul de conducere al liceului nostru a pus activitatea de patronare în centrul activității de perfecționare, insistînd asupra raportului dintre liceu (unitate patronată) și Facultatea de Horticultură (unitate patronatoare).

În planul general de muncă adoptat la începutul anului școlar 1985/1986 au fost prevăzute *cele două dimensiuni ale patronării*, care se întrepătrund, dar care, totuși, se manifestă în mod distinct:

1. Dimensiunea orizontală, care îmbracă două laturi:

a) corelația dintre facultate-liceu-gimnaziu;

b) corelația dintre școală și întreprindere.

2. Dimensiunea verticală care cuprinde toate elementele structurale ale procesului de învățămînt: conținut, metode, mijloace tehnice și forme de organizare.

Au fost incluse în planul general de muncă al liceului, pe baza ordinului special nr. 7917 din 25 iunie 1985, prin care se precizează direcțiile principale ale activității de patronare, următoarele activități: predarea unor lecții cu un grad mai mare de dificultate de către cadre universitare; desfășurarea unor sarcini de pregătire intensivă la clasele terminale (a X-a, a XII-a și a XIII-a), în vederea susținerii concursurilor de admitere în treapta a II-a, examenului de bacalaureat și concursului de admitere în învățămîntul superior; creșterea eficienței activităților metodice ca urmare a participării unor cadre din învățămîntul superior la unele acțiuni organizate de colectivele de catedră sau cercurile pedagogice; îmbunătățirea formelor de evaluare a cunoștințelor elevilor; îmbunătățirea activității de instruire practică productivă, în vederea integrării socio-profesionale a absolvenților; organizarea unei tematici comune de cercetare științifică, atragerea și inițierea elevilor în activitatea de cercetare științifică; organizarea, în comun, în mod periodic, a unor sesiuni de referate și comunicări la care să participe cadre didactice din învățămîntul superior, cadre didactice din învățămîntul liceal și chiar elevi din clasa a XII-a; efectuarea unor vizite și excursii didactice cu elevi și studenți etc.

Ne-am propus ca activitatea de patronare să urmărească și alte activități instructiv-educative: asigurarea frecvenței și a școlarității obligatorii (mai ales în raportul de patronare liceu-gimnaziu); ameliorarea continuă a stării disciplinare și a ordinii în unitățile de învățămînt; îmbunătățirea rezultatelor la învățătură și combaterea insuccetelor școlare, prin tratarea diferențiată a elevilor în vederea obținerii unei noi calități; s-a insistat pe realizarea valențelor conlucrative în cadrul tuturor lecțiilor; modalități de realizare a interdisciplinarității s.a.

Aceste acțiuni au fost incluse și în planul consiliului științific al Facultății de Horticultură din Iași, unitatea patronatoare a liceului nostru, acțiuni care au fost materializate prin competența profesională inegalabilă, măiestrie pedagogică și pasiune pentru pregătirea și promovarea cadrelor tinere a prof. univ. dr. Valeriu D. Cotea, membru corespondent al Academiei de Științe Agricole și Silvice, vicepreședinte al Oficiului Internațional al Viei și Vinului, decanul Facultății de Horticultură din Iași și a conf. univ. dr. Victor Gr. Cireașă, secretar științific al Facultății de Horticultură din Iași.

Au fost realizate o serie de acțiuni de patronare, printre care menționăm:

a) Predarea de către cadrele didactice din învățămîntul superior a unor lecții cu un grad mai mare de complexitate la disciplinele horticultură și viticultură, fitotehnie, agrochimie, contabilitate agricolă etc. Se are în vedere ca în prealabil cadrele didactice respective să asiste la unele lecții ale profesorului de liceu, pentru a cunoaște clasa și pentru a constata pe „viu" cauzele — împliniri sau neîmpliniri — din activitatea clasei sau chiar a profesorului respectiv;

b) Participarea la *organizarea lecțiilor de sinteză pentru concursul de admitere în învățămîntul superior;* pentru aceasta au fost organizate lecții de sinteză în cadrul liceului, cu participarea unor cadre din învățămîntul superior, la disciplinele legumicultură, fitotehnie, biologie, matematică și economie politică și s-au organizat lecții recapitulative la facultate în cadrul catedrelor respective;

c) O atenție deosebită s-a acordat activității metodice și de perfecționare a cadrelor didactice. Dintre acțiunile mai importante se înscriu cele referitoare la perfecționarea cadrelor didactice prin obținerea gradelor I și II, participarea la concursurile de perfecționare organizate în cadrul Institutului Agronomic din Iași sau participarea cadrelor didactice din liceu la concursuri și lucrări practice, organizate la nivelul facultății. Un loc aparte îl ocupă organizarea unor activități speciale în cadrul colectivelor de catedră, cu participarea cadrelor didactice din învățămîntul superior. Astfel de acțiuni au fost organizate în cadrul colectivelor de catedră ta limba și literatura română, biologie, științe sociale, discipline de specialitate ș.a.;

d) Conlucrarea în îmbunătățirea formelor de evaluare a cunoștințelor, acordîndu-se prioritate caracterului educativ al evaluării. Pentru aceasta s-au folosit teste de evaluare continuă și sumativă, elaborate la nivelul catedrelor din facultate și al colectivelor de catedră din liceu. Pe lîngă o obiectivizare mai mare a metodelor de evaluare, aceasta va permite experimentarea unor noi modalități

de desfășurare a concursului de admitere în învățămîntul superior, care să pună pe prim plan diagnosticarea aptitudinilor elevilor și a capacităților profesionale.

e) Ținerea de către cadre didactice universitare a unui ciclu de conferințe în fața profesorilor și elevilor. Subiectele au tratat despre frumusețea excepțională a meseriei de horticultor, aportul acestei frumoase meserii în dezvoltarea patriei, aspecte privind horticultura românească și mondială, personalități horticole românești; abordarea cibernetică a horticulturii (inițiată pentru prima oară în țară de pasionatul și eruditul profesor Gheorghe Bălțatu, fiu al Hușilor, care a fost mulți ani profesor și director al Liceului Agroindustrial din Huși, mai tîrziu profesor de prestigiu al Institutului Agronomic și al Universității din Iași).

f) Un domeniu vast al cooperării îl reprezintă activitatea de cercetare științifică. Acest lucru a fost realizat cu mult înainte de instituționalizarea patronării. Chiar de la înființarea școlii (15 ianuarie 1908) liceul a avut rezultate remarcabile în activitatea de cercetare științifică, concretizate în obținerea unor producții din ce în ce mai mari, în integrarea în producție a unor noi soiuri de hibrizi, în omologarea unor noi tehnologii, activitatea desfășurată fiind concretizată în numeroase lucrări publicate atît în țară, cît și în străinătate etc. Rezultatele deosebite obținute de școală pe linia cercetării științifice au determinat Institutul de Cercetări Agronomice al României (I.C.A.R.), la înființarea sa în 1927, să recunoască cercetările întreprinse și finalizate de școală și să ceară prin Ordinul 88 „colaborarea științifică a școlii, în continuare, și înființarea în cadrul ei a unei stațiuni complexe de cercetări vitivinicole și de avertizare a manei".

În ultimii 15 ani au crescut formele de cooperare în cercetarea științifică, mulți oameni de știință au cerut colaborarea cu școala, prin montarea unor experimente comune, pentru rezolvarea unor probleme științifice la nivel național.

În planul comun al Facultății de Horticultură din Iași și al Liceului Agroindustrial din Huși se prevăd teme comune de cercetare științifică, prin care se pot rezolva unele obiective de bază ale programelor naționale horticole privind intensivitatea producției, crearea de soiuri noi, *selecția unor biotipuri valoroase din flora spontană etc. În scopul valorificării superioare și complexe a tuturor zonelor țării noastre se impun studii interdisciplinare, care se pot realiza prin antrenarea cadrelor didactice universitare și a celor din liceu, realizîndu-se astfel un larg schimb de experiență.*

Ca o sinteză a acestei activități comune de cercetare științifică au fost organizate sesiuni de referate și comunicări științifice, la care au participat cadre didactice din învățămîntul superior și din învățămîntul liceal. Ultima din aceste sesiuni a fost organizată, în anul 1983, la Liceul Agroindustrial din Huși și este propusă să fie continuată, în anul universitar 1986/1987, la Facultatea de Horticultură a Institutului Agronomic din Iași. Totodată este cazul să amintim că unele cadre didactice universitare au publicat articole în revista „Tradiții și năzuințe" a Liceului Agroindustrial din Huși, iar unele cadre didactice din liceu publică referate la revista „Lucrări științifice" (seria Horticultură), editată de Institutul Agronomic din Iași.

O preocupare deosebită în activitatea de patronare o reprezintă atragerea elevilor și inițierea lor în activitatea de cercetare științifică, în concordanță cu specificul meseriei în care sînt pregătiți.

Activitatea de inițiere și creație tehnico-științifică a elevilor se desfășoară în cercurile pe materii atît la disciplinele de specialitate, disciplinele fundamentale, cît și cele social-umaniste, sub îndrumarea profesorilor. Fiecare cerc pe materii este format dintr-un colectiv de elevi, selecționați după înclinațiile și aptitudinile de care dau dovadă, cît și după dorința lor. Activitatea acestor cercuri este stimulată și prin transferul de material de cercetare de la facultăți și prin aplicarea unor metode folosite la studenți, privind modul de organizare a experiențelor.

După încheierea cercetării propuse rezultatele sînt introduse în producție sau se concretizează într-o comunicare științifică, care după susținerea ei în sesiunea științifică a cercurilor pe școală se publică în revista școlii sau în reviste de specialitate. Multe din aceste lucrări au fost prezentate de elevi ca lucrări practice de bacalaureat. De asemenea, în cadrul cercurilor pe materii au fost pregătiți elevii pentru concursurile pe discipline, cît și la cele pe meserii unde s-au obținut rezultate meritorii. Printre cercurile de elevi cu rezultate deosebite menționăm: cercurile de horticultură și viticultură (viticultură și vinificație; pomicultură și legumicultură); mașini agricole și horticole, mecanizare, bazele zootehnice, contabilitate agricolă, biologie, economie politică, limba și literatura română etc.

g) O latură deosebit de importantă a patronării o reprezintă și pregătirea elevilor în vederea integrării lor socio-profesionale. Aici se desprind două aspecte sau mai bine zis două nivele:

1) Cooperarea dintre institutul de învățămînt superior și liceu pentru îmbunătățirea instruirii practice-productive; 2) Conlucrarea dintre școală și întreprindere, pentru pregătirea viitorilor producători.

În primul nivel se ridică problema îmbunătățirii instruirii practice productive, prin asigurarea unui raport optim între pregătirea teoretică și cea practică a elevilor. Sub acest aspect s-au obținut rezultate bune.

(Continuare în p. 55)

Modernizarea didacticii universitare — dimensiune importantă a perfecționării învățămîntului superior

Din experiența Universității București

REDACȚIA: O însemnătate fundamentală pentru asigurarea ridicării învățămîntului la nivelul noilor exigențe impuse de dezvoltarea actuală economico-socială a țării noastre, de noile obiective strategice formulate în documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R., o are principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Așa cum remarca secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, acesta „asigură cele mai bune condiții pentru formarea muncitorilor și speialiștilor de înaltă calificare". Vă solicităm cîteva remarci privitoare la impactul acestui principiu de bază asupra dinamicii și conținutului învățămîntului superior.

Prof. univ. dr. IULIAN CÂRȚÂNĂ, prorector: Principiile integrării, sub auspiciile cărora școala superioară românească s-a dezvoltat rodnic în ultimele două decenii, au stimulat reconstrucția modernă a conținutului învățămîntului, în concordanță cu cele mai noi și reprezentative achiziții ale științei, tehnologiei și culturii, au determinat accentuarea caracterului aplicativ al disciplinelor din învățămînt, armonizarea învățării teoretice cu învățarea practică și, în general, au permis o corelație mai bună a învățămîntului cu exigențele profesiilor actuale. Sistemul învățămîntului superior din țara noastră dispune de o organizare modernă; el este puternic ancorat în realitățile sociale, economice și culturale, fiind capabil să asigure pregătirea cadrelor pentru toate sectoarele. Se poate spune că printre caracteristicile de bază ale învățămîntului românesc se numără mobilitatea, capacitatea de adaptare la schimbările ce au loc în știință și societate, receptivitatea la nou. Totodată, apreciind că învățămîntul se prezintă astăzi ca un sistem complex de calificare superioară a cadrelor, bazat pe o concepție unitară, științific fundamentată, în concordanță cu cerințele de progres ale societății noastre, tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu sublinia în Cuvîntarea la Congresul științei și învățămîntului că „trebuie să folosim mai bine condițiile create învățămîntului, pentru ca el să-și poată îndeplini, cu rezultate tot mai bune, marile sarcini ce îi revin, să țină în permanență pasul cu schimbările determinate de desfășurarea revoluției tehnico-științifice în țara noastră". În acest sens, un domeniu vast de acțiune este reprezentat de perfecționarea continuă a procesului de învățămînt, în concordanță cu cele mai înalte exigențe și criterii de eficiență. Se poate spune că oricît de bine ar fi organizate structurile învățămîntului și oricîte perfecționări li s-ar aduce, în ultimă instanță performanțele pregătirii cadrelor cu calificare superioară sînt determinate de modul de funcționare a procesului de învățămînt, respectiv de organizarea conținuturilor selecționate și transmise, de metodologia predării și seminarizării, de gradul de motivare a studenților pentru angajarea în învățare, precum și de practicile evaluative aplicate.

În virtutea acestei determinări, au fost experimentate, aplicate și generalizate numeroase ameliorări și modernizări ale procesului de învățămînt. Au fost astfel elaborate tratate, manuale, cursuri și alte materiale didactice pentru aproape toate disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt. Ele sînt periodic revăzute, actualizate și republicate, iar în permanență cadrele didactice le perfecționează conținuturile în cadrul prelegerilor, seminariilor, lucrărilor de laborator și lucrărilor practice. De asemenea, au fost experimentate noi modalități de organizare și desfășurare ale prelegerilor și ale altor activități universitare, cu scopul de a le crește eficiența formativă. În Universitatea din București au fost inițiate studii și cercetări privind didactica aplicată în învățămîntul superior, unele din ele fiind deja publicate. A fost înființat un Laborator de tehnologie didactică, cu funcții de cercetare și perfecționare, au fost organizate seminarii, ateliere de lucru, dezbateri și schimburi de experiență didactice, în catedre și facultăți, s-au desfășurat sesiuni științifice și simpozioane, între acestea o semnificație aparte avînd simpozionul național pe tema: „Calitate, eficiență și participare în aplicarea metodologiei didactice universitare", desfășurat la București în 1985 și ale cărui lucrări au fost publicate în „Revue de

Pedagogie", numărul pe 1986. De asemenea, pe un timp limitat (1981—1982) au funcționat chiar cursuri postuniversitare în domeniul tehnologiei didactice din învățămîntul superior. În ansamblu, putem într-adevăr aprecia că s-au făcut unele progrese importante pe linia promovării unor modalități mai eficiente de organizare a predării și de dirijare a învățării studenților. Totuși, în raport cu exigențele actuale și mai ales de perspectivă, există încă un decalaj între realitate și posibilități sau între rezultate și cerințe.

Lector univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU: Ne aflăm încă în stadiul în care predarea și învățarea de tip universitar urmează criterii, principii și modalități mai degrabă experiențiale de organizare și desfășurare. Explicația unei asemenea situații este oarecum la îndemînă. Pe de o parte, termenul de didactică este asociat cu sensuri dacă nu derogatorii, în orice caz minimalizatoare. Aplicabilitatea sa este acceptată și încurajată pentru nivelurile primare de școlarizare, în așa fel încît pe măsură ce ne apropiem de nivelurile superioare devine tot mai redundantă. A fi didactic în învățămîntul superior ar coincide, cel puțin în opiniile unora, cu trădarea spiritului științific, cu propunerea unei sistematicități care sacrifică orice complexitate în numele simplei accesibilități sau care ar presupune invocarea unor procedee incompatibile cu specificul obiectivelor învățămîntului superior. Pe de altă parte, personalul universitar manifestă un statut dublu, de cadre didactice și cercetători. Acest statut dublu se asociază cu o anumită ambiguitate a orientării sarcinilor și criteriilor de apreciere sau consacrare a prestigiului profesional. Dacă un universitar se concentrează în mod prioritar asupra cercetării, atunci ar neglija, fie și parțial, aspectele didactice ale activității de dirijare a învățării studenților sau ar identifica normativitatea cercetării cu cea didactică. Prestigiul său rezultă mai ales din statutul de cercetător, din lucrările științifice produse și publicate și de aceea activitatea didactică va tinde să fie privită mai degrabă ca un accesoriu. Atunci cînd consacră mai multă atenție activității didactice riscă să se afirme doar, sau mai ales, ca un „reproducător" de cunoștințe și nu în aceeași măsură și ca analist sau cercetător autentic, iar prestigiul său universitar pare să fie diminuat și perceput ca atare de alți colegi cercetători sau chiar de studenți. În ambele cazuri, didactica universitară și efectele de optimalitate ale învățării studenților sînt în suferință.

Există, așadar, în această privință, o rezistență cu un grad înalt de — ca să-i spunem așa — conservatorism. Fiecare cadru universitar consideră că modul în care își desfășoară activitatea didactică satisface cele mai adecvate și precise criterii de optimalitate. Consecința este imediată: cîte cadre didactice există, tot atîtea pedagogii universitare și criterii „precise" de eficiență pot fi susținute. În mare parte însă criteriile invocate sînt fie stabilite empiric, fie derivate din propria experiență sau prin apelul la experiențele consacrate ale antecesorilor din același domeniu. În mod mai mult sau mai puțin implicit sînt ignorate cerințele asociate altor discipline care se predau acelorași studenți. Convergența efectelor instructive se realizează spontan sau se bazează pe selectivitatea individuală a studentului. Intenția subiacentă a oricărui universitar este de a pregăti identitificarea cît mai multor studenți cu propria disciplină, închisă între bariere separatoare cît mai stricte. Este firesc atunci ca în condițiile maximizării cerințelor specifice fiecărei discipline incluse în planurile de învățămînt să apară fenomenul de supraîncărcare a studentului sau de implicare a acestuia într-un joc de forțe concurente prea puțin coordonate. Nimeni nu-și poate închipui că perfecționarea metodologiei didactice universitare trebuie înțeleasă sub semnul tendinței de pedagogizare exagerată a activității specifice învățămîntului superior, dar nici alternativa animată de un dezinteres marcant față de astfel de probleme nu este de bun augur pentru creșterea calității instrucției universitare.

În ultimul timp, cercetările asupra problematicii ample a învățămîntului superior au fost mult intensificate pretutindeni, propunîndu-se un evantai cuprinzător de probleme și soluții. Între domeniile constituite și aflate totodată în plină dezvoltare trebuie menționată didactica universitară. Destule experimente probează avantajele reale ale utilizării unei noi didactici menite să potențeze performanțele și competențele cognitive și profesionale ale studenților. Ea este o realitate, dar și o promisiune, pentru că aplicabilitatea depinde, înainte de orice, de receptivitatea personalului didactic universitar.

REDACȚIA: Din intervenția anterioară a reieșit cu pregnanță necesitatea preocupărilor pentru optimizarea pedagogică a procesului de învățămînt, ca și cea a trecerii de la stadiul unor cercetări și inițiative ocazionale la preocupări teoretico-aplicative și cadre organizaționale bine fundamentate. Începutul, înțelegem, a fost făcut în urmă cu cîțiva ani.

Lector univ. dr. DAN POTOLEA: Pentru a preveni (sau combate) orice disfuncționalitate între noile funcții, obiective și conținuturi pe care învățămîntul nostru deja le-a asimilat și practicile de realizare și valorificare a acestora este necesară consolidarea și dezvoltarea investigațiilor de natură să conducă la inovarea și perfecționarea metodologiilor de instruire, educare și evaluare. Între elaborarea inovațiilor pedagogice și aplicarea lor eficientă se interpune încă o verigă decisivă — calitatea formării și perfecționării pedagogice a personalului didactic din învățămîntul superior.

Pe temeiul unor astfel de premise și judecăți, colectivul catedrei de pedagogie-psihologie al Universității din București și-a reconsiderat dominantele profesional-științifice și s-a implicat, într-o măsură mai mare, într-un sistem de acțiuni, de concepție, investigatorii și practice puse în slujba dezvoltării competențelor peagogice universitare. Una din modalitățile formative cele mai interesante și fructuoase, deja menționată în cadrul prezentei discuții, a constituit-o cursul postuniversitar de „Tehnologie didactică". Conceput și realizat la solicitarea și cu concursul Serviciului de perfecționare al M.E.I., cursul a urmărit abilitarea pedagogică, teoretică și practică a unui grup de universitari în raport cu cele mai semnificative achiziții ale tehnologiei didactice moderne. Au participat cadre didactice de la universități și institute politehnice (București, Brașov, Craiova, Timișoara) reprezentînd discipline și profile profesionale diferite: specialiști în metodica predării științelor naturii și disciplinelor umaniste, cadre de predare a matematicii, fizicii și chimiei în universități, conferențiari și șefi de lucrări de la disciplinele tehnice.

S-a adoptat interpretarea actuală, mai comprehensivă, a conceptului de tehnologie didactică: un ansamblu de principii, norme și operații care ghidează proiectarea, implementarea și evaluarea unui sistem de instruire, termenul de „sistem de instruire" desemnînd, la rîndul lui, variate activități instructiv-educative — prelegeri, seminarii, lecții, activități practice. Conținutul programei a fost structurat în funcție de semnificația menționată a conceptului de tehnologii didactice, și, de asemenea, potrivit nevoilor de perfecționare ale cursanților. Dintre temele tratate menționăm cîteva, cu titlu ilustrativ pentru orientarea predominant aplicativă a întregului curs: analiza sistemică a procesului instructiv-educativ ca modalitate de sporire a eficienței învățămîntului; definirea și operaționalizarea obiectivelor; procesul de predare-învățare în lumina datelor psihologice ale învățării, a teoriei comunicării, cibernetică și cercetărilor pedagogice; metodele activ-participative — natură, funcții și modalități de utilizare; proiectarea pedagogică; stiluri de predare și stiluri de învățare; metodologia cercetării pedagogice etc.

Activitățile de pregătire colectivă s-au realizat în două etape distincte (de două săptămîni și, respectiv, o săptămînă) și au inclus un registru diversificat de metode și forme: — prelegeri-dezbateri, seminarii, demonstrații și lucrări practice, activități pe grupe mici, simpozion. Ultima etapă a constituit-o pregătirea și susținerea unei lucrări finale, sub îndrumare științifică, urmată de acordarea certificatului de absolvire.

Dacă examinăm experiența cursului de „Tehnologie didactică" din unghiul de vedere al consecințelor și implicațiilor sale, atunci cîteva elemente ar trebui relevate:

1) Cursul a reprezentat, după cunoștințele noastre, una din primele structuri instituționale de perfecționare pedagogică universitară, cu obiective și conținuturi ferme, cu metode și cadre organizatorice adecvate. Participarea cadrelor didactice de la diferite tipuri de instituții de învățămînt superior, angajarea lor activă, cu probitate și responsabilitate la dezbaterile și aplicațiile practice, cererile de înscriere formulate ulterior sînt tot atîtea probe ale receptivității și disponibilității cadrelor didactice din învățămîntul superior pentru modalitățile de pregătire și perfecționare pedagogică cu un statut bine definit și cu efecte formative reale.

2) Eficacitatea programului de activități circumscris cursului s-a reflectat în diferite moduri. În primul rînd, au fost concludente opțiunile tematice și consistența metodico-științifică a lucrărilor de absolvire. Enumerăm cîteva titluri, semnificative pentru diversitatea și caracterul concret, practic al problemelor dezvoltate: Integrarea în tehnologia didactică a unor forme și mijloace tehnice de învățămînt vizînd legarea învățămîntului de practica studenților; Metodologia activităților didactice în cadrul sesiunilor de activitate colectivă a cadrelor didactice din învățămîntul mediu tehnic; Modalități de valorificare judicioasă a bazelor experimentale de teren în învățămîntul silvic; Aspecte și probleme metodologice privind predarea problematizată a literaturii dramatice românești; Algoritm și creativitate în elaborarea compunerilor; Elaborarea obiectivelor operaționale și a instrumentelor de măsură și control corespunzătoare capitolului „Electrostatica"; Proiecte de tehnologie didactică privind predarea chimiei etc. În al doilea rînd, s-au remarcat efecte benefice, observabile în planul activităților instructiv-educative, desfășurate la catedre sau în practica productivă de absolvenții cursului. Arta predării a dobîndit baze științifice mai ample și riguroase, sporindu-și pe această cale virtuțile educaționale. În al treilea rînd, beneficiarii cursului au devenit, în cadrul colectivelor de muncă, agenții promotori ai noilor principii și metode de tehnologie didactică, contribuind direct la generalizarea unui nou ethos pedagogic.

3) Unul din obiectivele esențiale, urmărit de organizatorii cursului — inițierea și integrarea cadrelor didactice din învățămîntul superior în cercetarea pedagogică în general și în cea de didactică universitară în special — a fost, de asemenea, realizat, cel puțin la un nivel satisfăcător, și după elaborarea lucrărilor finale, o parte considerabilă dintre absolvenți au inițiat și condus cercetări de pedagogie universitară, susținînd comunicări științifice și publicînd studii în revistele de specialitate. Astfel, corpul cercetătorilor interesați de tehnologia didactică universitară s-a îmbogățit cu noi forțe creative. Bunele relații de comunicare și colaborare profesională stabilite între cadrele didactice de pre-

dare și „profesorii-studenți" nu s-au „stins" la încheierea cursurilor, ci au continuat în diferite forme, ele oferind premisele constituirii, la momentul oportun, a unor veritabile echipe de cercetare interdisciplinară, în avantajul pedagogiei universitare.

4) Programul de perfecționare pedagogică a funcționat, am putea spune, și în beneficiul propriei sale optimizări; el a contribuit, sub diferite fațete, la maturizarea teoretică și normativă, chiar în domeniul de referință. Varietatea profilurilor profesionale ale cursanților, preocupările pentru a realiza aplicații pedagogice la diferite grupuri de discipline au făcut posibile analiza, clarificarea și aprofundarea teoretică și practică a unor probleme deschise, au conturat mai bine limitele de valabilitate a unor principii și tehnici operaționale, au permis detașarea unor linii dezirabile de cercetare.

5) În sfîrșit, o concluzie finală, cu valoare de reper pentru inițierea oricărui model de pregătire și perfecționare pedagogică universitară ar fi aceea că acțiunile eficiente vor evita întotdeauna fragmentarismul și centrările unilaterale — fie pe analize teoretice, fie doar pe familiarizarea cadrelor didactice cu o metodă sau alta —, ele reprezentînd în mod necesar ansambluri coerente și unitare, capabile să promoveze în mod solidar o concepție pedagogică de factură modernă, cît și tehnici de acțiune educațională.

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT: Așa cum a subliniat deja tovarășul prorector, în vederea sprijinirii acțiunii de perfecționare și modernizare a procesului de învățămînt în condițiile îmbinării organice a instrucției cu cercetarea științifică și producția, a realizării unei noi calități și eficiențe sporite în pregătirea studenților, cu cîțiva ani în urmă (1980) a luat ființă, la Universitatea din București, un „Laborator de didactică universitară", deschis unei participări largi a cadrelor didactice cu preocupări și experiențe deosebite în acest domeniu, fie ele din cadrul facultăților instituției noastre sau din celelalte instituții ale Centrului Universitar București ori din țară.

Întreaga activitate a acestui laborator se întemeiază pe o concepție înaintată despre activitatea didactică și educativă universitară, axată pe aplicarea principiilor științei actuale la specificul organizării învățării, pe încorporarea creativă a celor mai noi achiziții ale științei și a celor mai actuale progrese ale tehnologiei moderne în conținutul și metodologiile utilizate în formarea viitorilor absolvenți ca buni specialiști și oameni devotați cauzei construcției socialismului în patria noastră. Este regîndit însuși cadrul conceptual necesar organizării optime a resurselor umane și materiale implicate nemijlocit în desfășurarea actului complex și responsabil de predare și învățare. În nici un caz nu este vorba de promovarea unor practici limitate la integrarea doar a noilor „tehnologii ale comunicării" sau „tehnologii ale informației", accentul punîndu-se pe un mod de abordare sistemică și integrală a componentelor esențiale ce dau adevăratele dimensiuni ale pregătirii și educației sub toate aspectele a studenților noștri. În acest sens, sînt avute în vedere: modalități mai bune de structurare a conținuturilor, de fixare cu mai multă claritate a finalităților concrete urmărite zi de zi în munca cu studenții, de modernizare a metodologiilor didactice și educative, inclusiv a celor de evaluare a rezultatelor învățării, promovarea unor noi forme de organizare a instruirii și practicii, intensificarea raporturilor interpersonale între cadre didactice și studenți, stimularea participării creative a studenților la activitățile de cercetare științifică etc.

În sensul celor de mai sus arătate, principalul obiectiv al activității laboratorului este acela al inițierii, promovării și coordonării unor cercetări interdisciplinare, de largă participare, privind perfecționarea și modernizarea procesului de învățămînt la nivel universitar.

În consecință, programul de cercetare acordă prioritate unor probleme fundamentale ale metodologiei și tehnologiei instrucției și educației studențești, și anume:

— determinarea unei noi metodologii de elaborare a obiectivelor urmărite și conținuturilor activate în învățămîntul superior;

— promovarea inovației în activitatea didactică și de cercetare științifică a cadrelor didactice și a studenților;

— modernizarea metodologiilor de predare, seminarizare și organizare a activităților de laborator și a celor practice;

— valorificarea tehnologiilor moderne de comunicare și informație în procesul instruirii și educației;

— identificarea și utilizarea unor noi forme și tehnici de evaluare a randamentului învățării la studenți;

— optimizarea practicii pedagogice și practicii în producție a studenților;

— adaptarea metodologiilor de instruire la specificul activităților de reciclare și perfecționare a personalului didactic din învățămîntul liceal și gimnazial ș.a.

Finalizarea cercetărilor urmează să se realizeze în forme diferite: întocmirea de rapoarte științifice însoțite de propuneri concrete privind generalizarea unor practici noi; organizarea unor sesiuni științifice, simpozioane, schimburi de experiență, dezbateri, seminarii, elaborarea și publicarea unor materiale sintetice, studii și lucrări; integrarea operativă în metodologiile de lucru cu studenții a datelor și concluziilor noi la care s-a ajuns etc.

Sub egida laboratorului au apărut două noi lucrări destinate generalizării experienței universitare pozitive: *Seminarul didactic universitar. Tipuri și structuri de seminarii* (autori lect. univ. dr. Ioan Neacșu și asist.

univ. dr. Gheorghe Tomșa)—1985 și *Metode activ-participative de grup utilizate în activitatea seminarială* (de lector univ. dr. M. Zlate) — 1986. În curs de apariție este în prezent lucrarea *Îndrumarea nemijlocită a activității politico-educative a studenților* (autori conf. univ. dr. Steliana Năstăsescu-Cruceru și lect. univ. dr. Steliana Toma) și se pregătesc: *Tehnologii moderne de retroproiecție și tehnicile video în practica universitară; Învățarea asistată de calculator; Perfecționarea relațiilor profesor-studenți; Evaluarea învățării la studenți*".

Fructuoase au fost, după opinia noastră, și ciclurile de dezbateri, schimburi de experiență, demonstrații practice și aplicații pe teme actuale ale modernizării metodologiilor de predare-învățare, de stimulare a gîndirii creatoare științifice și tehnice a studenților, de evaluare formativă (continuă) și sumativă (periodică) a pregătirii acestora, de perfecționare a sistemului de examinare; promovarea unor tehnici elevate de informare și documentare științifică; preocupări pentru introducerea tehnicilor videocasete în cursul prelegerilor, activităților seminariale și practice etc. la care au participat cadre didactice universitare de diferite specialități, grade și vîrste din facultățile Universității bucureștene și din afara acestora.

Un valoros schimb de experiență a avut loc, de exemplu, cu cadrele didactice de la Facultatea de Limbi Străine, care au prezentat o suită de comunicări însoțite de demonstrații practice.

Metodicienii din facultățile Universității au realizat, de asemenea, împreună cu membrii catedrei de pedagogie-psihologie, mai multe dezbateri-demonstrații privind tehnica operaționalizării obiectivelor educaționale, proiectarea activităților instructiv-educative, modernizarea lecției etc.

REDACȚIA: Un aspect al pedagogiei universitare care privește în egală măsură cadrul didactic universitar cît și pe student se referă la însușirea unei tehnologii adecvate a muncii intelectuale. În contextul discuției noastre, ce rol acordați acestei activități?

Lector univ. dr. IOAN NEACȘU: Invocarea tehnologiei muncii intelectuale — componentă importantă a didacticii universitare — se justifică prin mai multe considerente.

Primul argument este de fapt o constatare: tinerii care vin din liceu, deși dispun de potențial intelectual și de o sensibilă dorință pentru studiu, nu dispun decît în foarte puține cazuri de competențe bine formate cu privire la „cum să învețe", cum să studieze eficient. În termeni mai apropiați realității, ei nu sînt abilitați cu un repertoriu larg și operațional de strategii, metode, tehnici și procedee de muncă intelectuală eficientă.

Al doilea argument, deși multe cadre didactice universitare se plîng de această situație, chiar preocupările lor vizînd inițierea și formarea studenților în organizarea și realizarea optimă a muncii în facultate și în afara ei sînt fragmentare, nesistematice, implicite sau lipsesc cu desăvîrșire. Așa se face că odată depășită bariera anului I, unele lipsuri sînt mai ușor mascate, ele apărînd foarte evidente cu prilejul examenelor, dar mai ales al elaborării lucrărilor de diplomă.

Al treilea argument ar părea mai șocant. În ce constă? Sintetic, vom spune că mulți studenți, în ciuda rezultatelor bune (cercetări empirice întreprinse de noi confirmă acest lucru), ating aceste performanțe nu ca efect al stăpînirii unei tehnologii a muncii intelectuale eficiente și adecvate logicii interne unei discipline sau grupului de discipline de specializare, ci datorită unor eforturi extrem de obositoare, unui volum de timp mărit ce este alocat activităților de învățare, prin memorare și reproductivă și nu activităților operaționale, formative și creative, cum ne-am aștepta să se întîmple la vîrful piramidei sistemului de învățămînt.

Al patrulea argument este mai larg și vizează sfera aspirațiilor oricărui absolvent al învățămîntului superior de a dispune de acele „chei" sau instrumente care să-i permită o apropiere firească și la timp de conținutul real al unor concepte nodale, pentru o personalitate integrală: autoînvățare, autoasimilare, autogestiunea resurselor proprii, conduită critic-constructivă, autonomie, interdependență ș.a. Fără a avea pretenția unui inventar, ci doar sesizarea unor problematici de interes major și majoritar, apreciem că orice student și cadru didactic, mai ales, ar trebui să stăpînească bine principalele fundamente ale tehnologiei muncii intelectuale eficiente. Vom proceda la o succintă enumerare a acestora, ele constituind, în forme specifice de tratare, elemente ale tematicii unui curs special pe care-l ținem studenților secției de filosofie-istorie, Facultatea de Istorie-Filosofie, intitulat „Metode și tehnici moderne de învățare":

a) stăpînirea tehnicilor de organizare eficientă a modului de învățare și studiu în clasă, la bibliotecă și acasă (de la controlul factorilor de microclimat la elemente de igienă și biopsihoritmologie, de la ergonomia învățării pînă la valoarea învățării în grup ș.a.).

b) stăpînirea elementelor de conținut ce constituie așa-numita *competență informațională*, în speță: tehnicile de lucru cu cartea de orice fel (manual, curs, tratat, enciclopedie, dicționar, crestomație, revistă etc.); metodele și procedeele logico-euristice de studiu, prelucrare, interpretare și materializare a acestuia (idee principală, teză, conspect, rezumat, referat, sinteză, recenzie, extras, aparat critic-bibliografic ș.a.); tehnici de stocare și regăsire a documentelor în bibliotecile existente, precum și a modurilor de organizare a unei biblioteci personale;

tehnici de observare și audiovizuale; metodele și procedeele de organizare a informațiilor (listă de probleme, note de curs, notițe); tehnici de comunicare scrisă și orală; metode de argumentare, contraargumentare și persuasiune în discursul didactic etc.

c) formarea sensibilității informaționale de contact și abordare a informațiilor noi din cele mai diverse domenii;

d) formarea unui stil eficient de muncă intelectuală (tehnica formulării ipotezelor, de interogație, de explicare, de definire, descriere, de raționare, de examinare, de elaborare a unui răspuns ș.a.).

e) sensibilizare la strategiile muncii de creație (cum să abordăm o problemă, cum să evaluăm o eroare, cum să decidem, cum să evităm sau să deblocăm conduita în confruntare cu factorii inhibitivi ai creației, cum să fim originali și productivi etc.).

După cum vedeți, lista este destul de lungă și ar putea fi îmbunătățită. Întregul evantai de probleme menționat este încă insuficient explorat, sistematizat și valorificat pe toate treptele de școlaritate. Desigur, locul propice îl situăm în anii terminali ai liceului, în anii de facultate dar nu mai puțin, cu aplicații și soluționări originale în activitățile de perfecționare. În ceea ce ne privește, am încercat aceasta cu foarte bune rezultate la profesorii de limbă și literatură română aflați la reciclare.

Cu ce efecte? Dincolo de dimensiunile cognitive interdisciplinare, am menționa o mai pronunțată asimilare a valorilor cunoașterii procesului, întărirea calității de agent coparticipant la procesul formării și autoformării, mărirea simțului obiectivității la examene, manifestarea reală a componenței profesional-didactice, diminuarea forței stresului informațional, optimizarea căilor de comunicare orală și scrisă, sensibilizare la actul creației, claritate, ordine și calitate în compoziția pregătirii universitare, optimizarea transferului metodologic, personalizarea eforturilor de formare continuă.

Apreciem că două ar fi posibilitățile de realizare și asimilare mai eficientă a acestor tehnici. Prima — introducerea unui curs facultativ pentru toți studenții care vor deveni cadre didactice. Cea de-a doua, alocarea unor seminarii speciale de la diferite discipline de profil pentru o asemenea tematică.

REDACȚIA: Preocupările pentru corelarea disciplinelor în cadrul fiecărei facultăți, în spiritul interdisciplinarității, constituie o dominantă a didacticii moderne. Ele presupun, desigur, un cadru metodologic și acțiuni specifice.

Lector univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU: Corelarea disciplinelor din planul de învățămînt al oricărei facultăți a devenit și devine din ce în ce mai mult o necesitate. Ea este impusă de dezvoltările specifice „industriei cunoașterii" (cum a numit-o F. M a c h l u p), de multiplicarea informațiilor ce trebuie transmise universitar, precum și de cerințele unei profesionalizări armonioase. Numai că, o corelare adecvată a disciplinelor specializate nu se poate realiza în mod spontan. Ea trebuie ghidată de principii specifice și aplicată prin activități sistematic planificate. Două principii ni se par semnificative pentru stabilirea corelațiilor dintre discipline: **principiul cognitiv** orientează organizarea acelor grupări de cunoștințe care se dovedesc complementare în procesul producerii și aplicării cunoașterii, iar **principiul integrării** vizează relevanțele diverselor grupuri de cunoștințe pentru profesionalizarea viitorilor specialiști. Modul de manifestare a corelațiilor interdisciplinare și orientările aplicative particulare nu pot fi altfel constituite decît în funcție de profilul fiecărei facultăți, iar aplicarea lor necesită preocupări didactice sistematice.

Interdisciplinaritatea din domeniul cercetării generează noi configurații ale cunoașterii transmise universitar, ceea ce presupune instituiri și aplicații didactice atent experimentate și aplicate, centrate pe realizarea obiectivelor integrării învățămîntului cu producția și cercetarea. Cadrele didactice care predau la același an de studii și, pe un plan mai larg, la aceeași facultate, trebuie să analizeze în detaliu structura planurilor și a programelor de învățămînt, să identifice grupările de cunoștințe complementare, să planifice și realizăze didactic acea pregătire a studenților care este concordantă cu cerințele practice ale viitoarei profesiuni și ale continuării cercetării.

Lector univ. dr. CORNELIA GRÜNBERG: Realizarea obiectivelor sistemului de discipline și activități constituit din cursurile de pedagogie, psihologie, metodică și activitățile de practică pedagogică presupune rezolvarea prealabilă a unor probleme. Prima ca importanță este într-adevăr, aceea de a găsi specificul fiecărui tip de activitate și, totodată, capacitatea lor de a acționa împreună pentru a forma o personalitate armonioasă, așa cum se cere oricărui profesor. O asemenea acțiune permite eliminarea repetărilor obositoare și redundante. În anii trecuți am reușit să ajungem în situația ca prelegerile de metodică să nu reia temele tradiționale de didactică, iar cursurile de pedagogie să nu abuzeze de exemplificări sumare și nesemnificative. Referindu-ne la un caz particular, cursul de metodică predat la Facultatea de Istorie-Filosofie, de pildă, s-a putut concentra asupra analizei temelor specifice învățării științelor sociale și a filosofiei, printre care notăm: specificul metodic al studierii unui text filosofic, lecția de științe sociale în cabinetul de științe sociale, metodica înscrierii ideilor prevăzute de programă în contextul luptei ideologice contemporane, metodica studierii documentelor de partid, raportul dintre empiric și teoretic în procesul învățării științelor sociale și a filosofiei, metodica încadrării evenimentului politic sau economic cotidian în lecție etc.

O experienţă interesantă a constituit seminarul interdisciplinar de pedagogie şi metodică. În cadrul lui s-a exersat, prin metoda simulării, desfăşurarea lecţiilor de tipuri diferite şi cu metode variate. Proiectarea obiectivelor şi apoi evaluarea reuşitei lor au condus la asocierea informaţiei din domeniul ştiinţelor sociale sau a filosofiei cu cele din sfera disciplinelor psihopedagogice. Astfel, caracterul interdisciplinar a fost satisfăcut prin atitudinea de a corela conţinuturi ştiinţifice diferite, pornind de la o specialitate (în cazul nostru o disciplină de ştiinţe sociale). Asemenea activităţi au fost filmate, ceea ce a permis analiza amănunţită ai fiecărei secvenţe de lucru, conservarea reuşitelor şi explicarea eşecurilor. Unele filme mai concludente prilejuite de seminarul interdisciplinar, împreună cu videocasete pe care s-au înregistrat lecţii cu elevii lucrate cu ajutorul metodelor participative, au intrat în fondul de material didactic al facultăţii noastre. Cursurile de perfecţionare cu profesorii au folosit acest material ca bază a discuţiilor purtate pe teme de metodică.

În această ordine de idei aş dori să consemnez o altă direcţie a perfecţionării procesului de formare a unui profesor bun de ştiinţe sociale. Mă gîndesc la relaţia facultăţii cu profesorii tineri. Contactele sporadice produse de revenirea nostalgică a absolvenţilor la „şcoală", întîlnirile pline de tensiune cu prilejul gradelor didactice sau cele festive ocazionate de seziunile ştiinţifice sînt folositoare, dar nu şi suficiente. Seminarul pedagogic şi-ar putea înviora activitatea printr-un sistem de cooperare dirijat şi întemeiat prin obiective clar formulate. Dintr-o asemenea colaborare ar avea de cîştigat ambii parteneri. Absolvenţii ar continua să se simtă „la ei acasă" în facultate şi ar aduce cu ei o experienţă concludentă pentru perfecţionarea activităţii pregătirii seriilor următoare. S-ar realiza, totodată, acea unitate de limbaj pedagogic, de cerinţe metodice şi, mai ales, de exigenţe teoretice faţă de activitatea la catedră a profesorului, de care s-a discutat vorbit atît de mult în consfătuirile noastre.

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT: Dimensiunile atît de vaste ale instruirii universitare, problematica ei atît de nuanţată, după profile diferite şi variate specializări ar impune cu necesitate o mai mare implicare a tuturor catedrelor din învăţămîntul superior în explorarea sistematică a unor noi căi de perfecţionare şi modernizare a procesului de învăţămînt la acest nivel. Sînt destule probleme, ca, de exemplu, elaborarea unor noi metodologii de structurare a conţinuturilor, experimentarea unor strategii mai bune de instruire, legate de valorificarea recentelor tehnologii informatice şi de comunicare, promovarea unor tehnici de intensificare a studiului studentului, de stimulare a cercetării ştiinţifice studenţeşti, reconsiderarea metodologiilor de evaluare, modalităţi de optimizare a relaţiilor profesori-studenţi etc., care lasă cîmp deschis unor abordări interdisciplinare, accentuării efortului colectiv de creativitate didactică.

Concomitent, este nevoie să militäm activ, pe diferite căi, pentru schimbarea fundamentală a concepţiei actuale despre predarea şi învăţarea universitară, specifice principiului modern al integrării organice a instrucţiei cu cercetarea ştiinţifică şi practică productivă.

Masă rotundă realizată de
ALEXANDRINA PÎRVU

(Urmare din pag. 48)

Instrucţia politehnică se realizează în învăţămîntul liceal agricol prin obiectele de specialitate, precum şi prin instruirea practică, însumînd laolaltă peste 40% din întreaga pregătire a elevilor, cuprinsă în planurile de învăţămînt. Un factor important în pregătirea în meserie a viitorilor absolvenţi îl reprezintă strînsa şi permanenta colaborare între maiştri-instructori, care asigură pregătirea practică a elevilor şi specialişti din producţie care predau discipline de specialitate şi tehnologice, în aşa fel încît conţinutul teoretic al fiecărei lecţii să-şi găsească valoare aplicativă prin efectuarea practicii în producţie. În cadrul orelor practice productive, care s-au desfăşurat în laboratoare şi cabinete tehnologice, ateliere, în ferma didactică şi de producţie a liceului (de 53,5 ha.) şi în unităţi economice în perioade comasate, elevii şi-au însuşit priceperile şi deprinderile practice, s-au adaptat la cerinţele noilor tehnici de lucru, s-au încadrat în disciplina muncii.

Pentru a-i apropia şi mai mult pe elevi de producţie, am organizat, trimestrial, la nivelul claselor din treapta a II-a, cu sprijinul unităţii patronatoare, concursurile practice „Mîini îndemînatice" şi „Viitorul specialist".

Al doilea nivel se referă la conlucrarea dintre şcoală şi întreprindere pentru integrarea socio-profesională a elevilor: asigurarea bazei materiale (Sprijinul Departamentului Agriculturii de Stat prin Trustul judeţean de I.A.S.); desfăşurarea practicii de producţie în unităţi economice; încadrarea în producţie în perioada de practicant.

Patronarea reprezintă şi un alt nivel: cooperarea dintre liceu şi gimnaziu. Liceul Agroindustrial din Huşi patronează şcolile din comunele Hurdugi şi Buneşti-Avereşti. Pentru aceasta, în planul general de muncă al liceului au fost incluse o serie de acţiuni: sprijinirea acestora pe linia bazei materiale de organizare a procesului instructiv-educativ, la obiectele de specialitate; îndrumarea actului de predare-învăţare a orelor de tehnologie şi a instruirii practicii productive. În acest scop, profesorii de specialitate se deplasează la şcolile respective prin rotaţie; s-a organizat un cabinet de specialitate care contribuie la instruirea practicii-productive a elevilor ş.a.

Stimularea învățării matematicii în clasele I-IV, prin jocul de șah

Prof. ȘTEFAN FĂTULESCU
Școala Nr. 143 din București

PROBLEMA OPTIMIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MATEMATIC în învățămîntul primar, abordată multidimensional în ultimii ani, suscită interes atît pentru pedagogi cît și pentru matematicieni. Articolul de față ne-a fost sugerat de o împrejurare cotidiană. Un elev întrebat la sfîrșitul clasei întîi care este cel mai mic număr dintre numerele mai mari decît șase, a răspuns **„nu știu". La întrebarea „De ce nu știi?" a replicat: nu am învățat la școală. De fapt copilul învățase tot ce trebuia pentru a da răspunsul corect, numai că, întrebarea era altfel pusă decît cele cu care era obișnuit în clasă și, de aceea, el nu reușea să se angajeze dincolo de hotarele ei. Cazul semnalat ne conduce la ideea că „așa cum se desfășoară de cele mai multe ori procesul de predare-învățare, elevului i se creează impresia că el trebuie să învețe pentru a răspunde la întrebările învățătorului, că însăși cauza învățării este a acestuia din urmă, nu a lui"**[3].

Pentru cultivarea inițiativei, a unei gîndiri perspicace, a curajului de a înfrunta necunoscutul se folosesc cu mult succes jocurile didactice.

Între jocurile cu bogate valențe formative, jocul de șah — care se poate introduce ca modalitate de învățare și exersare a capacităților intelectuale creative încă din clasele mici — are o importanță deosebită.

Este surprinzător că, deși șahul este utilizat intens ca model experimental în studiul funcțiilor psihice superioare, folosirea acestui gen de activitate nu a fost utilizat și ca mijloc de antrenare a acelor capacități ce sînt implicate în procesul învățării [2]. În unele țări, șahul a devenit chiar o disciplină cu programă școlară [3].

Competența șahistă, e dovedit, corelează puternic cu competența intelectuală [4]. Într-adevăr, din cei mai buni 180 de șahiști ai lumii, 63 la sută au studii superioare, 34 la sută au bacalaureatul și abia 3 la sută au numai studii elementare [5]. Noi am încercat să investigăm unele căi prin care șahul poate contribui la antrenarea funcțiilor implicate în procesul învățării.

1. Valențele formative ale jocului de șah. Șahul poate constitui o situație-model în care elevul să nu mai fie doar obiect al învățării și să iasă din condiția mai sus semnalată. Avantajul jocului de șah asupra altor mijloace de învățămînt este că el constituie un model reprezentativ pentru gîndirea umană din următoarele motive: în jocul de șah situațiile problematice prin care trec partenerii impun acestora un comportament nealgoritmic, o gîndire productivă; jocul de șah este o activitate integrată care mobilizează toate funcțiile psihice pe durata relativ scurtă, în care gînditorul poate fi urmărit în chiar timpul cînd prelucrează informații și decide în consecință. Jocul de șah, însușirea regulilor acestuia oferă posibilitatea educării gîndirii științifice încă din clasele primare. Sînt antrenate toate funcțiile psihice, de la percepție, la raționament ipotetic și imaginație.

2. Etapele învățării jocului de șah de către elevii claselor mici . Preocupat de optimizarea predării matematicii în clasele mici, am experimentat folosirea șahului în predarea-învățarea aritmeticii, alături de alte mijloace didactice la Școala Nr. 5 din Sibiu (prof. Gh. Rășinaru, instructor de șah la Clubul școlar sportiv) și Școala Nr. 143 din București (înv. Marieta Finichiu).

2.1. *Familiarizarea elevilor cu piesele de șah* Baza materială constă într-o-tablă magnetică (pe care o găsim de regulă în sălile unde funcționează clasele întîi), o tablă de șah figurată pe hîrtie de calc ce se poate fixa pe tabla magnetică, cu ajutorul a patru magneți puși în cele patru colțuri și o garnitură de piese de șah prevăzute pe una din fețe cu mici magneți tip „Didactica". O altă variantă constă în folosirea unei table de sticlă foarte ușor sablate, în spatele căreia se află o tablă de fier. Între tabla de fier și tabla de sticlă se fixează desenată pe calc tabla de

șah. Avem în acest fel posibilitatea să folosim și creta, pentru a trasa linii ce fixează diferite relații între activitățile cu caracter șahist și cele matematice. Vom începe prin a prezenta copiilor tabla de șah, insistînd asupra alternării căsuțelor albe cu cele negre. Se vor denumi coloane șirurile verticale de căsuțe, rînduri (linii) șirurile orizontale și diagonale șirurile oblice.

Li se va prezenta șahul ca un teren de sport, în care se înfruntă piesele albe cu cele negre. Li se va crea ideea „mutării" pieselor de șah prin comparație cu mișcarea diferitelor viețuitoare: cîinele se slujește de patru picioare, gîștele de două, melcul se tîrăște, vrabia zboară, peștele înoată. Copii vor fi ajutați să înțeleagă că așa cum putem distinge animale de diferite înfățișări și modul de a fi folositor omului, tot astfel piesele de șah sînt de diferite forme, respectiv nume, și au diferite moduri de a se mișca pe tabla de șah.

Piesele vor deveni obiect al clasificării. După culoare, piesele sînt albe și negre. După formă, ele pot fi, nebun, rege, regină, turn și pioni. Există deci două culori și șase forme de piese.

Se vor face apoi exerciții de recunoaștere a pieselor de șah. Copiilor dintr-o bancă li se vor împărți șase piese diferite albe și șase negre și după o instruire anterioară în care li s-a prezentat pe tabla de demonstrație fiecare piesă și denumirea ei, li se vor da sarcini de următorul tip: Ridicați turnul! Ridicați calul! Colegii de bancă să schimbe între ei nebunul. Să schimbe între ei regina! Un exercițiu mai greu, dar cu mult-succes la copii, este următorul: Toată lumea închide ochii! Pipăiți cu grijă piesele și ridicați pionul!

Următorul exercițiu complex putem întreprinde în continuare: confecționăm un cub mare din carton pe ale cărei fețe desenăm cele șase piese. Pe fețele altui cub identic desenăm modul de mutare al fiecărei piese (diagrama). Întorcînd unul din cuburi cu o față către clasă, cerem copiilor să dirijeze celălalt cub astfel încît acesta să aibă îndreptată spre clasă fața, reprezentînd mutarea piesei ce se vede pe primul cub. Cînd elevii au învățat întregul alfabet, putem complica sarcina, introducînd încă două cuburi pe a căror fețe vom scrie cele șase catrene reprezentînd descrierea formei pieselor, respectiv catrenele ce descriu mutările.

2.2. *Învățarea mutării pieselor de șah.* După ce copiii recunosc piesa după nume și formă, începem prin a-i învăța modul în care mută. Vom începe cu mutarea regelui ca fiind cea mai simplă: regele mută pe căsuțele din imediata sa apropiere. Punem regele alb, în colț, iar regele negru undeva pe latură. Regele negru poate face 5 mutări, iar cel alb numai 3 (Se observă realizarea unui pas spre abstractizare:) se numără nu doar obiecte, ci și stări, acțiuni). Ce semn trebuie pus între cele două numere? Care din cei doi regi este mai liber în mișcări, mai mobil, cel alb sau cel negru? Punem apoi cei doi regi undeva mai înspre centrul tablei. Cîte mutări pot face? Ce semn putem pune între cele două numere? Semnul egal de data aceasta. Urmează apoi descrierea modului cum se mută turnul: pe coloana și rîndul la a căror intersecție se află. În calea unui turn se așază un turn propriu sau un turn advers, arătîndu-se cum în acest caz numărul mutărilor variază și totodată se introduce regula: piesa adversă aflată în cale poate fi eliminată din joc sau „mîncată", pe cînd o piesă proprie este un obstacol de netrecut. Concluzia exprimată matematic; pe o căsuță se poate găsi cel mult o piesă. Urmează apoi să arătăm cum se mută nebunul: pe diagonală. Se face observația că un nebun nu poate schimba culcarea diagonalei pe care se află. Vom pune întrebarea: un nebun aflat pe o diagonală neagră, pe cîte căsuțe albe se poate muta? Pe nici o căsuță. Deci încă o bună împrejurare de a folosi numărul zero, ca modelare a unui fapt din realitatea imediată. Mutarea reginei se prezintă ca o combinație între mutarea turnului și mutarea nebunului. Se atrage atenția că regina se poate muta în patru direcții spre deosebire de turn și nebun care se pot muta în cîte două direcții. E un moment binevenit de a exersa noțiunea de direcție. Mutările calului și cele ale pionului, mai puțin interesante în acest moment din punct de vedere matematic le prezentăm cu observațiile de rigoare ce creează interes în mintea copiilor; calul este singura piesă care poate sări peste piese proprii sau adverse, iar pionul este singura piesă care se mută numai înainte.

Pentru a reține modul cum se mută piesele, fără a insista asupra memorării lor, prezentăm copiilor următoarele catrene: *Sînt regele \persoană care/Legată-i parcă de picioare/ Mă mișc cu mare greutate/Doar dacă sînt împins din spate/ Eu sînt regina și în schimb/ Pe toată tabla eu mă plimb/ Anume în patru direcții/ Mă deplasez cînd fac inspecții!/ Nebunul sînt ce calc pe toate/ Diagonalele-aplecate/Căsuțe de-aceeași culoare/ Le simt continuu sub picioare!/ Sînt turnul cel rotund și gros/ Mă plimb în sus, mă plimb în jos/ Spre stînga și spre dreapta mut/Puternic sînt, nu mai discut/ Sînt calul, m-ați recunoscut/ Acum vin chiar de la păscut/Priviți cum cu mișcări alese Ce elegant sar peste piese!/ Sînt piesa numită pion/ Departe de-a fi campion!/ Desigur sînt neînsemnat/ Dar în retragere nu bat/.*

Așezarea tablei de șah, nu oricum, ci cu colțul alb în dreapta ca și mutarea pieselor, răspund cerințelor de a antrena „elevul să posede reprezentări spațiale de formă și mărime, de direcție, vecinătate și să dispună de maturitatea necesară care să-i asigure coordonarea oculomotorie a mișcărilor ce realizează semnele grafice"[4].

3. *Jocul de şah şi învăţarea matematicii.* Determinarea poziţiei unei piese se face aşa cum se vede în figura 1, prilej de a folosi scrierea cifrelor nu ca un scop în sine, ci ca şi un mijloc de a răspunde la întrebarea: unde se găseşte turnul? Pe coloana a 6-a şi

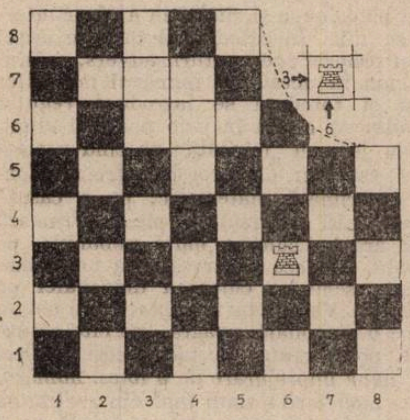


Fig. 1

pe rîndul 3. Cerem apoi elevilor să descopere căsuţele (să le scrie adresele) care au rămas neînnegrite, să spună adresa acestora şi apoi să treacă la înnegrirea lor. Descoperirea acestor căsuţe se bazează pe observaţia că culorile alb şi negru alternează, după cum în şirul ordonat al numerelor, cele pare alternează cu cele impare. De va observa că privind diagonalele tablei dinspre un colţ alb, diagonalele albe alternează cu cele negre nu numai în ceea ce priveşte culoarea, dar şi în ceea ce priveşte paritatea: cele negre au un număr de căsuţe fără soţ, iar cele albe cu soţ. Punem pe una din diagonalele mari piese pe fiecare căsuţă, astfel încît culorile pieselor să alterneze. Înainte de a face aranjamentul, cerem elevilor să anticipeze ce culoare va avea piesa din colţul opus, dacă cea aflată pe colţul din stînga-jos este neagră. Se scrie pe tablă următorul tablou de corespondenţe dintre numărul de ordine al pieselor şi culoarea lor:

1 2 3 4 5 6 7 8
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
N A N A N ? ? ?

Elevii vor fi ajutaţi să observe că numerelor 1 şi 3, care sînt fără soţ, le corespund piese de culoare neagră, după cum numerele 2 şi 4 cu soţ le corespund piese de culoare albă. Se observă că în primul rînd orizontal al tabelului numerele impare alternează cu cele pare, după cum pe al doilea rînd culoarea albă alternează cu cea neagră. De aici rezultă că numerele fără soţ se împerechează cu culoarea neagră. Numărul 8 fiind cu soţ, înseamnă că pe a 8-a căsuţă va fi o piesă de culoare albă.

Învăţînd să aşeze toate piesele în poziţia lor iniţială, copiii se antrenează în folosirea relaţiilor de vecinătate, de ordine şi bineînţeles de orientare spaţială în general. Se observă, că, deşi aşezaţi simetric, cei doi nebuni nu au aceeaşi vecini: nebunul alb are în stînga regina, nebunul negru o are în dreapta. Din faptul că regele şi regina nu se aşază la întîmplare pe cele două căsuţe rămase libere (se pun în ordine turnurile, caii şi nebunii)ci întîi regina pe o căsuţă de aceeaşi culoare cu ea, putem spune că aceste două piese în poziţia lor iniţială formează la copii ideea de "pereche ordonată", criteriul de ordonare fiind culoarea. Ei sînt ajutaţi să observe că cele două numere care formează adresa unei căsuţe (fig.1) se citesc într-o anumită ordine, întîi coloana şi apoi rîndul. De asemenea, aşezarea spaţială a celor două numere respectă o anumită ordine, numărul reprezentînd coloana se scrie jos, iar numărul reprezentînd rîndul se scrie în stînga.

Modalitatea de a începe o partidă nu oricum, ci prin tragere la sorţi este prilejul potrivit de a introduce noţiunea de probabilitate atît de fecundă şi totodată de a face un exerciţiu de modelare matematică. Pentru a nimeri piesa albă există o posibilitate din două posibilităţi. Nu este singur ce piesă va fi! Probabil că va fi o piesă albă, probabil căva fi o piesă neagră.

Specialiştii arată că copilul preşcolar compară corect şansele, dacă fie cazurile favorabile, fie nefavorabile sînt în număr egal.

În clasa I, ajungînd la numărul zece, putem folosi numărătoarea multibazică [2], pentru a răspunde la întrebări care se impun în mod necesar: Cîte piese albe sînt? Dar negre? Cîte piese sînt în total? Cîte mutări poate face nebunul pe tabla complet liberă? În clasa a II-a, un exerciţiu util este de a da copiilor să completeze pe o fişă numărul de mutări pe care îl poate face o anumită figură, atunci cînd ea este aşezată rînd pe

7	7	7	7	7	7	7	7
7	9	9	9	9	9	9	7
7	9	11	11	11	11	9	7
7	9	11	13	13	11	9	7
7	9	11	13	13	11	9	7
7	9	11	11	11	11	9	7
7	9	9	9	9	9	9	7
7	7	7	7	7	7	7	7

Fig. 2

rînd pe toate căsuţele tablei. Figura 2 oferă un exemplu, cel al mutării nebunului. Întreaga tablă, din punct de vedere al mutărilor pe care le poate face nebunul se împarte în patru regiuni: regiunea 7, cu 9, cu 11 şi 13 mutări. Putem observa că toate

aceste numere sînt impare! De asemenea putem supune comparării două cîte două aceste numere. Un asemenea tablou poate conduce, în modul cel mai natural, la exerciţii de înmulţire. De exemplu: cîte mutări poate face nebunul cînd parcurge cele patru laturi ale tablei? (7.8 + 7 . 6 + 7 . 6 + 7.8).

Pe lîngă faptul că întocmirea unui asemenea inventar înseamnă exerciţii de numărare şi scriere a numerelor într-un cadru problematizat, suscitînd interesul copiilor, el oferă posibilitatea unor dezbateri care contribuie la educarea atenţiei. Elevii vor putea observa că numărul de mutări creşte pe măsură ce ne apropiem de centrul tablei, că mobilitatea şi deci valoarea unei piese creşte pe măsură ce ocupă o poziţie mai spre centrul tablei. De asemenea, se pot propune exerciţii de adunare a numerelor aflate pe o anumită coloană, pe un anumit rînd sau pe o anumită diagonală. Se poate observa că acele căsuţe însemnate cu acelaşi număr formează conturul unui pătrat şi că se formează în total patru astfel de contururi.

În spiritul celor prezentate propunem copiilor următoarele două experimente: li se înmînează fiecăruia o tablă de şah desenată pe hîrtie (în prealabil li s-a indicat să aducă de acasă cîte o oglindă portabilă). Le vom cere să îndoaie tabla de şah astfel încît colţurile de culoare opusă să se suprapună perfect. Ce se obţine prin îndoire? Două dreptunghiuri; fiecare din acestea reprezintă o jumătate a tablei de şah. Cîte jumătăţi are tabla? Două. Cum scriem o jumătate? Vom scrie (o jumătate din cele două jumătăţi).

Se cere copiilor să apropie dreptunghiul obţinut de oglindă şi să observe dacă jumătatea dinspre ei şi jumătate din oglindă refac întocmai tabla de şah. Luînd în consideraţie raportul de mărime, cel care se impune primul, tentaţia copiilor este să răspundă „da". Le atragem atenţia că pe tabla astfel formată cu ajutorul oglinzii există o regiune în care culoarea căsuţelor nu mai alternează! Deci nu se reconstituie tabla de şah. Cerem apoi să se îndoiae tabla prin colţurile de aceeaşi culoare, pe diagonală. Se obţin de data aceasta două triunghiuri care fiind egale şi ele reprezintă fiecare cîte o jumătate a întregii table. Deci ca şi în cazul unuia din dreptunghiurile obţinute mai înainte, vom putea scrie că suprafaţa unuia din triunghiuri este egală cu $\frac{1}{2}$. Apropiind triunghiul obţinut de oglindă se observă că, de data aceasta, cele două jumătăţi reconstituie tabla de şah. În felul acesta, elevii au posibilitatea să realizeze un nou exerciţiu de modelare matematică, a încă unui fapt ce se impune cu necesitate, reconstituirea întregului din părţile sale componente: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2}$. Cum cele două jumătăţi $\left(\frac{2}{2}\right)$ formează o tablă de şah completă înseamnă că egalitatea de mai înainte o vom mai putea scrie $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$.

Începînd din clasa a III-a, cînd elevii învaţă numerele fracţionare, se poate introduce modelarea matematică a numărului 1/2 şi întîri pe calea măsurării lungimilor şi totodată ajunge pe această cale la conceptualizarea numărului zero. În acest scop desenăm pe tablă o linie dreaptă pe care cu aceeaşi deschidere între degetul mare şi arătător vom determina patru puncte echidistante. Pe primul punct, din stînga A, îl considerăm fix, iar ultimul, din dreapta B, îl considerăm mobil. Notăm distanţa dintre A şi E cu $[AE]$ scriind apoi: $[AE] = 3$. În cazul secvenţei a doua vom scrie $[AE] = 2$, iar în cazul secvenţei a treia scriem $[AE] = 1$. Ne propunem în secvenţa a patra să continuăm apropierea punctului E de punctul fix A pînă cînd E se va apropia la jumătatea distanţei existentă în secvenţa a treia. Observăm că această distanţă e compusă din două jumătăţi. Deci, acum scriem $AE = \frac{1}{2}$. În secvenţa a cincea, punctul E s-a apropiat pînă la confundare (contopire, unire, suprapunere) cu A, deci între A şi E nu mai există nici o distanţă şi deci acum putem scrie $[AE] = 0$. Exerciţiii interesante, care pun în mişcare întreaga forţă de concentare a copilului, putem da spre rezolvare prelungind axa numerelor şi cerînd copiilor să precizeze distanţele pentru toate punctele ce reprezintă jumătatea intervalelor dintre două numere naturale consecutive, ajungînd astfel la expresii ca:

$$[AE] = \frac{3}{2} \text{ sau } [AE] = \frac{5}{2} \text{ ş.a.m.d.}$$

4. **Concluzii.** În urma experimentelor realizate şi a experienţei acumulate putem trage următoarele concluzii:

— şahul poate fi introdus de la nivelul şcolarului mic (şi chiar a preşcolarului mare), realizîndu-se astfel prima întîlnire a copilului cu un sistem amplu, productiv, logic şi estetic de gîndire;

— însuşirea jocului de şah are un efect semnificativ asupra activismului general al copiilor şi va facilita stabilirea unor noi relaţii de colaborare între elev şi profesor;

— aducînd şahul din şcoală în familie acesta poate avea consecinţe sociologice şi psihologice, momentan imposibil de prevăzut.

BIBLIOGRAFIE

1. E. Blideanu şi I. Şerdan, *Orientări noi în studierea limbii române în ciclul primar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 55.

2. xxx *Catalog de mijloace de învăţămînt*, editat de M.E.I., p. 24.

3. Fătulescu Ştefan, *Învăţarea matematicii nu este un scop în sine*, „Era Socialistă", nr. 15, 1977.

4. Ştefan Fătulescu, *„Şah-mat...ematica"*, Editura Litera, Bucureşti, 1977, p. 65.

5. Ion Gudju, *Însemnări din lumea şahului*, Editura Sport-Turism, Bucureşti, 1985, p. 9.

300 de ani de la atestarea documentară a şcolii sătești din Rucăr-Argeş

Prof. dr. GH. PÂRNUŢĂ

LA ÎMPLINIREA A TREI SECOLE DE ATESTARE DOCUMENTARĂ, şcoala din Rucăr — instituţie reprezentativă a învăţămîntului nostru sătesc — oferă prilejul să fie subliniate condiţiile deosebite în care ea a apărut şi s-a dezvoltat, precum şi rolul pe care l-a îndeplinit.

Aşezat pe artera principală care lega oraşele — vechi capitale ale Ţării Româneşti — cu Transilvania, Rucărul, atestat documentar încă din noiembrie 1377, a cunoscut de timpuriu o mare dezvoltare economică şi culturală.

Această pitorească şi străveche aşezare românească a servit ca important punct de vamă încă din secolul al XIV-lea, de la primele privilegii comerciale acordate braşovenilor de către voievozii munteni. De asemenea, aşa cum se menţiona în vechile sale privilegii, Rucărul, fiind sat „aşezat la marginea ţării", purta „multe greutăţi şi nevoi" pentru că „supraveghează munţii şi marginile ţării şi vama domniei mele şi încă şi alte greutăţi şi nevoi suferă pentru trecătoare" [1]. În sarcina acestui sat intra şi asigurarea trecerii peste vechea graniţă a solilor ţării, a diferiţilor diplomaţi şi călători străini care intrau sau ieşeau din ţară.

Dezvoltarea comerţului, paza vămii domneşti de la Rucăr, care constituia un venit de seamă al vistieriei ţării, cerea pentru cei care practicau comerţul şi mai ales pentru cei aflaţi în serviciul vămii ca ei să fie oameni cu ştiinţă de carte.

Privilegiile comerciale, unele porunci şi scrisori domneşti adresate celor aflaţi în serviciul vămii domneşti de la Rucăr reprezintă tot atîtea dovezi că în acest sat se găseau oameni cu învăţătură de carte similară, uneori întrecînd chiar pe a unora din ţările cu pretenţii de cultură. Unele consideraţii pe care le vom face pe baza unor date precise şi ştiri din epocă vin să confirme acest lucru.

În unele documente voievozii ţării se adresau direct slujitorilor acestei vămi, poruncindu-le să respecte întocmai cele scrise în privilegiile acordate negustorilor braşoveni. Astfel, fiul şi asociatul la domnie al lui Mircea cel Mare (1391—1418) scrie: *„...Iar voi, vameşilor de la Rucăr, aşa vă porunceşte domnia mea ca să vă feriţi de aceşti braşoveni, să nu-i prădaţi, ci să le luaţi vamă dreaptă, mai mult încă, să fiţi îngăduitori cu ei... să nu-i vămuiţi, ci umblaţi cu dreptate şi trăiţi frumos şi bine cu ei"* [2]. Iată cuvinte pline de dragoste frăţească, de multă şi tradiţională omenie românească, de relaţii frăţeşti de bună vecinătate între locuitorii aflaţi de o parte şi de alta a Carpaţilor.

În acelaşi fel se adresează slujbaşilor de la Rucăr Dan al II-lea, domnul Ţării Româneşti în anul 1422, scriindu-le între altele cum să ia vamă: *„...şi de postavul de Ypriu un fertun şi de cel de Luvia un perper şi de Colonia 12 ducaţi şi de Cehia 6 ducaţi... şi de la marfa de peste mări... din 30, un ducat..."* [3]. Astfel de liste de mărfuri apar în multe documente, iar numărul lor este destul de mare şi variat. Se impunea deci ca slujitorii vămii să citească cu multă atenţie hrisoavele domneşti, să socotească şi să încaseze taxele vamale.

Uneori slujbaşii vămii rucărene erau folosiţi ca soli ai domniei. Astfel Vlad Ţepeş scrie „vameşilor de la Rucăr" să plece la Braşov spre a da de ştire braşovenilor „pentru acea veste ce mi-a venit în afacerea turcilor" [4].

Limba oficială a cancelariei domneşti era slavona, o limbă străină cu o gramatică complicată şi greu de însuşit. Ei trebuiau s-o cunoască bine spre a interpreta cu precizie poruncile domneşti. De asemenea, ei trebuiau să posede temeinice cunoştinţe de matematică, la nivelul acelei vremi. Cele patru operaţii aritmetice, care astăzi ni se par lucruri elementare, însuşirea lor, consti-

tuiau o greutate pe atunci. În această privință este suficient de amintit că înmulțirea și împărțirea s-au introdus în universități, acolo unde acestea au existat, abia în a doua jumătate a secolului al XVII-lea. Este interesant de reținut că W e i g l, un profesor al acelor vremi, se plîngea, în anul 1678, că înmulțirea, deși operație grea, mai merge la studenții săi, în schimb, însă, împărțirea era un lucru foarte greu [5]. Documentele citate mai sus ne arată că slujbașii vămii rucărene făceau, în mod obișnuit, operații de înmulțire și împărțire cu două secole și jumătate înainte de tinerii studenți ai profesorului amintit.

O problemă destul de complicată, ce trebuia rezolvată de acești slujitori, era pe de o parte cunoașterea diferitelor monede, în circulație în acea vreme, iar pe de alta operația, iarăși complicată, a schimbului de valută.

După cum am văzut prin vamă treceau diferite mărfuri pe care oamenii vămii trebuiau să le cunoască; să știe de pildă care este postavul de Colonia (Köln), spre a-l deosebi de cel de Louvain, de cel de Ypriu, de cel de Cehia, de Silezia etc. Aveau, cum am zice astăzi, cunoștințe de merceologie.

Desigur că, pentru ușurarea tranzacțiilor vămii, ei au folosit, așa cum era și firesc, un instrument comun, înțeles de toți și mai ușor de mînuit, adică limba română. Limba română a folosit-o negustorul cîmpulungean Neacșu de la care ni s-a păstrat documentul din 1521 și tot acest instrument — scrisul în limba română — l-au întrebuințat și negustorii rucăreni care făceau negoț cu Brașovul în secolul al XVI-lea. De altfel, învățarea limbii slavone, ca limbă străină, nu se putea desfășura decît prin intermediul limbii materne (limba română), printr-o continuă raportare a slavonei la română. Mărturie în acest sens este metoda folosită de dascăli în activitatea de învățare a limbii slavone, alcătuind în acest scop gramatici și lexicoane slavo-române. În prefața gramaticii sale românești, dascălul Staicu de la Tîrgoviște scrie că pentru a-i putea învăța pe ucenicii săi limba slavonă a fost nevoit, mai întîi, să traducă gramatica slavonă în limba română și apoi, pe baza acesteia, să treacă la însușirea celei slavone „care fără tîlcuire", zice el, „neînțeleasă iaste" [6].

Avînd în vedere că învățătura de carte, mai ales în aceste condiții, nu se putea însuși decît într-o școală, socotim că pe lîngă vama domnească din Rucăr a existat, încă din secolul al XV-lea, preocuparea pentru a pregăti cunoscători ai meșteșugului scrisului, cititului și socotitului, necesari spre a face față nevoilor vămii. Știutori de carte, scriitori de documente, dieci și grămătici, slujbași la vămi și la cancelarii orășenești au existat în întreaga țară. (Cercetarea documentelor din secolele XIV-XVI din Țara Românească arată că acestea au fost scrise de un număr de aproape 600 de dieci, grămătici etc. dintre care un însemnat număr din mediul rural).

Analiza documentelor din secolul al XVII-lea ne arată că în această perioadă învățătura de carte s-a răspîndit în mai mare măsură. Semnificativ și deosebit de important este faptul că acum numărul scriitorilor de documente în limba slavonă este în scădere, predominînd cei care au scris în limba română, mai ales acte private (zapise de vînzare, acte de zălogire, hotărnicii etc.) Orășenii (tîrgoveții și meșteșugarii și chiar unele cancelarii orășenești) și sătenii erau interesați să învețe scrisul în limba română, limba maternă devenind un instrument de comunicare, de circulație internă generală [7].

Lupta pentru eliberarea din șerbie, dusă de țărani spre a deveni din nou stăpîni pe părțile deținute în devălmășie, pornită de la începutul secolului al XVII-lea, precum și lupta de acaparare a delniților lor de pămînt, obținute după răscumpărarea din șerbie, înstrăinarea lor din cauza multor biruri și nevoi etc. a dus la necesitatea întocmirii de zapise, acte de zălogire, hotărnicii, măsurători de terenuri. Această activitate cerea de asemenea știință de carte. Crește numărul hotarnicilor care, făcînd măsurători de terenuri, stabilind hotare, delimitînd proprietăți etc. trebuiau să știe să citească bine și să interpreteze documentele, să socotească în stînjeni, funii sau alte unități de măsură, care cereau cunoștințe de matematică.

Dezvoltarea în mai mare măsură a comerțului (din rîndul populației rucărene se ridicase un mare număr de negustori), creșterea numărului tranzacțiilor de tot felul, relațiile tot mai strînse cu satele vecine din Transilvania, necesitatea vămii domnești de la Rucăr de a avea mai mulți slujbași, extinderea sarcinilor acestei vămi peste încă 12 sate din nordul județului Muscel (Nucșoara, Corbi, Slănic, Corbșori, Retevoiești, Brătieni, Albești, Lerești, Nămăiești, Stoenești, Bădeni și Cotenești), numindu-se dintre aceștia „plăiași și potecași" etc. toate acestea au cerut înmulțirea numărului de știutori de carte și deci înființarea unei școli în cadrul vămii domnești de la Rucăr. Ea este dovedită de numărul însemnat de oameni cu învățătură de carte și atestată documentar de un document scris acum trei secole.

Din cercetarea a peste 230 de documente, scrise în acest sat în secolul al XVII-lea, (din cele care s-au putut păstra, satul fiind bîntuit de multe războaie și nevoi, cu refugierea rucărenilor pînă în Vrancea) s-au găsit 37 știutori de carte, unii dintre ei scriitori de documente, alții dascăli și preoți sau martori cu semnătură proprie. Este de menționat că toți aceștia au scris în limba română, cu formulări apropiate de cele de azi; dovezi ale unei limbi românești bine închegate, folosită în scris înainte de ates-

tarea școlii rucărene. Aceeași mărturie rezultă din inscripțiile de pe monumentele epigrafice din Rucăr, adevărate cronici istorice în piatră, datînd de peste trei secole.

După cum am arătat mai sus școala de la Rucăr este cu mult mai veche, dar atestarea ei documentară o fixează acum trei secole un document scris în anul 1686 de către Zaharia, care își adaugă la nume calitatea de „dascăl de copii ot Rucăr". Acest act scris de dascălul rucărean prezintă încă o importanță, deoarece este *redactat pe o hîrtie* ce poartă filigranul fabricii („morii de hîrtie") întemeiată de Matei Basarab voievod la Cîmpulung-Muscel în jurul anului 1643 [*8*].

Este important de semnalat faptul, mai rar întîlnit în documente, prin care scriitorul pe lîngă titlul de dascăl adaugă mențiunea „de copii". Această mențiune o găsim repetată, tot la Rucăr, în unele însemnări din anii 1782 și 1795. Astfel, Dimitrie dascălul notează: „*Și am scris eu Dimitrie Anagnostache ce am învățat copii(i) la școala acestei sfinte biserici la leat 7290*" (1782). Actul din 1795 are însemnarea: „*Nițu Dușescu dascăl ot Rucăr la copii*" [*9*].

Școala tricentenară de la Rucăr la care a predat dascălul Zaharia a fost organizată pe lîngă vama domnească de aici. Se știe că din venitul acestei vămi s-a întreținut și Școala obștească din Cîmpulung, întemeiată de Antonie Vodă din Popești în anul 1669 și destinată a fi de folos și învățătură „și bogaților și săracilor".

Programa școlii din Rucăr de acum 300 de ani trebuia să răspundă, în primul rînd, nevoilor locale. De aceea ea a pus accentul întîi pe studiul limbii române (citire și scriere), pe cunoașterea operațiilor aritmetice, a mărfurilor, a taxelor, a monedelor folosite, a dispozițiilor legale prevăzute în documentele domnești, în legislația vremii din legile scrise sau pe baza „obiceiului pămîntului".

În programa școlii intra și studiul limbii slavone — slujitorii vămii și hotarnicii trebuiau să descifreze hrisoavele vechi —, precum și ceva elemente de geometrie necesare la efectuarea de hotărnicii, memorarea de texte laice sau religioase etc. Se punea bază pe metoda exercițiilor în vederea unei scrieri caligrafice, frumoase etc.

Școala de la Rucăr, atestată acum 300 de ani, a avut un important rol în răspîndirea științei de carte în rîndul sătenilor. În secolul următor numărul științorilor de carte din acest sat, rezultat din documentele ce s-au mai putut păstra, s-a ridicat la 105 [*10*]. Ea a pregătit pe viitorii grămătici, logofeți, dascăli și slujitori ai vămii de aici, precum și pe cei din cele 12 sate aflate sub ascultarea ei.

De la scriitorii de documente, foști elevi ai acestei școli, au rămas cărți (unul din ei, Teofil, la 1702, terminase de copiat 2 cărți cu un total de 548 de file), precum și acte scrise într-o limbă curat românească, lipsită de slavonisme, bazată pe un fond lexical care face dovada latinității limbii române. Constatarea acestui lucru l-a uimit pe diplomatul suedez Claes Rålamb, care, trecînd prin Rucăr în anul 1657 și stînd de vorbă cu strămoșii rucărenilor de azi, a rămas încîntat „*auzind oameni ce vorbeau latinește ca limbă a lor*", la rîndul lor aceștia bucurîndu-se că suedezul vorbește pe înțelesul lor [11].

Locuitorii de azi ai acestei frumoase așezări privesc cu îndreptățită mîndrie la școala de acum 300 de ani, acest fapt constituind și un fericit prilej ca, la această aniversare, să se sublinieze saltul, nebănuit altădată, pe care școala rucăreană, ca de altfel întreaga școală românească, l-a făcut după 23 August 1944 și mai ales după Congresul al IX-lea al P.C.R., cînd învățămîntul din Rucăr a cunoscut o dezvoltare fără precedent. Astfel, dacă în anul 1938 această comună avea o școală primară și o grădiniță de copii cu 14 cadre didactice, în prezent aici sînt trei școli, 4 grădinițe de copii, un liceu cu profil de silvicultură și exploatări forestiere — învățămînt de zi și seral — o școală profesională, casă de copii școlari, Casa pionierilor și șoimilor patriei, cu un total de 2 238 elevi și 275 preșcolari și 106 cadre didactice.

Este de menționat că vechea școală primară, construită în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, acum Școala Nr. 1, s-a renovat, construindu-se noi săli de clasă, fiind înzestrată în întregime cu mobilier nou și *material didactic*. În prezent ea are 11 săli de clăsă, un laborator de fizico-chimice, un laborator de biologie-agricultură, o sală de gimnastică, un atelier și încă 9 camere pentru bibliotecă, cabinet de geografie, muzeu, cerc pentru fete etc. De asemenea s-a amenajat un teren sportiv și un lot școlar experimental de 6 200 mp;.

Din anul 1953 s-a construit local nou și pentru școala din Rucăr-Sătic.

Pentru Școala Nr. 2 s-a construit în 1973 un modern local cu 8 săli de clasă, laboratoare, bibliotecă, sală de gimnastică, toate cu mobilier nou.

Într-un frumos parc de brazi s-a construit, tot atunci un local, de asemenea modern, pentru *liceu* (înființat în 1961). Liceul are 8 săli de clasă, laboratoare de fizico-chimice, de biologie, industria lemnului, bibliotecă cu 5 600 volume, cabinet medical, sală de gimnastică, un modern internat și sală de mese, mobilier nou, material didactic în valoare de peste o jumătate de milion lei.

Elevii liceului participă activ cu lucrări de valoare la sesiunile științifice ale elevilor și cadrelor didactice, organizate anual în cadrul liceului. De asemenea iau parte în mod activ la Festivalul național „Cîntarea României". Participarea lor este apreciată și prin creații originale în cadrul Cenaclului literar „Ion Barbu" din localitate.

Din anul 1966 a luat ființă la Rucăr *Casa de copii școlari* într-o vilă rezervată anterior Universității din București. Localul este unul dintre cele mai frumoase din țară și dispune de 8 dormitoare, o infirmerie, 3 săli de meditație, un grup alimentar modern, un atelier de tîmplărie cu instalații moderne, o gospodărie proprie pentru creșterea porcilor, solarii și lot școlar experimental pentru îmbunătățirea hranei elevilor. Este de menționat că unii dintre acești copii s-au evidențiat la învățătură. Astfel, Ivan Floarea, acum învățătoare a fost șefa promoției 1971 de la Liceul Pedagogic din Cîmpulung-Muscel; Ghiță Ion a ocupat locul I la concursul de admitere la același liceu, iar Enache Ștefania a fost tot timpul fruntașă la învățătură la Liceul „Dinicu Golescu" din Cîmpulung.

Majoritatea absolvenților școlilor generale și ai liceului s-au orientat către școli cu profil practic (școli profesionale sau licee de specialitate).

Din prima serie de absolvenți ai liceului un procent de 31% au îmbrățișat cariera didactică, mulți intrînd în producție. Un număr însemnat dintre absolvenții liceului au intrat în învățămîntul superior [*12*].

BIBLIOGRAFIE

1. Gh. Pârnuță, *Două documente inedite de la Matei Basarab*, în „Revista arhivelor", anul II, nr. 2, București, 1959.
2. *Documenta Romaniae Historica. D. Relații între Țările Române, vol. I* Editura Academiei R.S.R., București, 1977, p. 201.
3. Ibidem, p. 233.
4. Ibidem, p. 454.
5. Ștefan Bârsănescu, *Pagini nescrise din istoria culturii românești*, Editura Academiei R.S.R. București, 1971, p. 87.
6. Biblioteca Academiei R.S. R. ms 312, p. 217.
7. P. P. Panaitescu, *Începuturile și biruința scrisului în limba română*, Editura Academiei, București, 1965 p. 90.
8. Document original de la Ion Idor din Rucăr.
9. Gh. Pârnuță, I. Radu și I. Lupu *Învățămîntul în Muscel în secolele XVI-XIX*, E.D.P., București, 1968, p. 133.
10. Gh. Pârnuță, *Documente rucărene*, vol. II, f. 148 (manuscris).
11. Vezi: Alf Lombard, *Un diplomat suedez în Principatele Române*, în „Magazin istoric", XVI (1982), nr. 10, p. 6—9; vezi și Nestor Vornicescu, *Primele scrieri patriotice în literatura noastră. Secolele IV-XVI*, Craiova, 1984, p. 206.
12. Informații primite de la directorul Școlii Nr. 1, din Rucăr, căruia îi mulțumesc și pe această cale.

Variante de lecții

(Urmare din p. 32)

ANEXA 1

1. Sarcini suplimentare pentru cei buni:

a) Să se găsească asimptotele și punctele de extrem pentru

$$f(x) = \frac{x}{x^2 - 1}$$

b) Să se reprezinte grafic

$$f(x) = \frac{x}{x^2 - 1}$$

2. Sarcini ajutătoare pentru cei rămași în urmă:

a) Să se reprezinte grafic

$$f(x) = \frac{x}{x + 1}$$

b) Să se afle asimptotele și punctele de extreme pentru

$$f(x) = \frac{x - 1}{x + 2}$$

3. Proba de progres

Să se reprezinte grafic:

$$f(x) = \frac{2x}{x^2 - 1}$$

$$Q(x) = \frac{2x + 5}{x - 2}$$

4. Rezultatele obținute la testul de progres și cel sumativ (medie) la clasa subiect al experimentului (XII C) și clasa martor (12 D)

XII C

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nr. elevi 33	—	—	—	—	5	20	3	—	—	—

XII D

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nr. elevi 32	—	—	—	15	10	5	2	—	—	—

Se observă că rezultatele la clasa martor sînt mult mai slabe decît cele de la clasa subiect, unde media este de 5,00 spre deosebire de clasa martor cu media aprox. 5,00.

Cunoașterea de sine și performanța*

PREOCUPAREA pentru creșterea performanțelor școlare, orientarea spre succes și evitarea eșecului, organizarea optimă a muncii de învățare, dorința cadrelor didactice de a spori motivația elevilor pentru învățare sînt condiționate de o bună cunoaștere de sine a „actorilor" implicați în „opera" comună: atît a elevilor, cît și a profesorilor. Iată o carte care propune unele explicații ale comportamentelor neproductive sau ale orientării spre succes, dar, mai ales, oferă sugestii acționale, modele de ameliorare a performanței individuale, de sporire a competenței (inter)umane, de dezvoltare a comportamentului eficient. Cuplul Adina (psiholog, redactor la revista „Știință și tehnică") și Septimiu Chelcea (conf. univ. la Catedra de sociologie a Academiei de partid pentru învățămînt social-politic ne oferă, prin această a patra lucrare comună*, o posibilitate de *autocunoaștere activă*, de confruntare a imaginii despre sine cu imaginea celorlalți sau cu performanța reală, bun prilej de „cunoaștere în oglindă", de meditație asupra stilului în comportamentul cotidian, de regîndire a scenariului de viață.

Ineditul lucrării începe cu... organizarea: după texte teoretice (de întindere mijlocie), în care se oferă informații și opinii ale unor autori de primă mărime (citîndu-se cu rigurozitate sursele), urmează un set de reflecții, meditații, cugetări asupra fenomenului, pentru ca în finalul lucrării, sub titlul „Intuiție, imaginație, inteligență: testează-te singur" să se propună un număr de teste, pe care autorii le numesc „jocuri de iscusință mintală" și prin intermediul cărora speră să ofere cititorilor posibilitatea unei mai bune autocunoașteri și — prin exercițiu — atingerea unor performanțe superioare.

Cartea este împărțită în trei secțiuni *(Din tainele materiei superior organizate; Universul uman interior; Omul de lîngă tine)*, reflectînd preocupările celor doi autori, așa cum au putut fi ele adesea întîlnite în paginile revistei „Știință și tehnică". Prima parte cuprinde informații privind neurochimia cerebrală și afectivitatea, mecanismul neurochimic al depresiei psihice, o nouă teorie („activare-sinteză") despre vise, funcțiile emisferei drepte a creierului, specializarea funcțională a emisferelor cerebrale. În partea a doua se încearcă o redescoperire a personalității umane, atît „din exterior (ca efect produs asupra celorlalți), cît și „din interior" (ca structură intimă a elementelor biologice, psihologice, sociomorale achiziționate în procesul integrării normelor, convingerilor, valorilor sociale). După utile informații asupra tipologiilor personalității sau asupra dinamicii rol-statusurilor sociale, un paragraf despre o temă puțin sau deloc tratată pînă acum: implicarea socială ca posibilitate de împlinire a personalității. Ce este „implicarea", se întreabă autorii: un proces, un motiv, o valoare, o atitudine? Cînd dobîndește implicarea, calitatea de a fi socială? Proces cu valențe cognitive, afective și acționale, implicarea se dovedește utilă, opinează autorii, „în explicarea și prognoza comportamentelor individuale și de grup" și poate fi definită ca „gradul în care o persoană sau un grup uman se identifică psihologic cu valorile și scopurile social-generale, acționează pentru realizarea lor și apreciază că ele au o importanță majoră pentru viața proprie, pentru personalitate și colectivitate, pentru stima de sine și imaginea colectivă" (p. 76). Oamenii se implică social, conchid autorii, cînd *egalitatea, dreptatea și demnitatea* „devin permanențe ale existenței lor". Incitant și capitolul despre cunoașterea personalității de la exterior spre interior, aducînd date noi despre „știința" fiziognomiei sau despre dermatoglifie (o versiune modernă a chiromanției) sau despre cunoașterea persoanei după gestică și postură, apelînd la cercetări recente ale etiologiei. Și mai antrenante sînt capitolele despre „acceptarea de sine" în confruntare cu „obsesia perfecționismului" și a „succesului cu orice preț". Pornind de la constatarea că adesea, printre cei ce învață (elevi, studenți dar și ... profesori, adăugăm noi), se întîlnesc persoane nemulțumite de sine, autorii ne propun să medităm asupra „costului succesului", al maladiei „perfecționismului", care face adesea victime în rîndurile celor tineri. E nevoie uneori de o schimbare a atitudinii față de succes și performanțe, recomandă autorii, „în sensul împăcării cu propria persoană" , a acceptării criticii constructive, a efortului pentru împlinirea personalității și realizarea cu succes a sarcinilor din zona „proximei dezvoltări". Antrenarea personalității pentru succes nu este deci marginalizată, ea se poate dezvolta pe diferite căi.

Partea a treia a lucrării ne propune o perspectivă psihosocială asupra socializării copiilor, comportamentului deviant, influențelor interpersonale nefaste și altor factori agresivi, pentru a oferi soluții de echilibrare a vieții psihice: sporirea rezistenței la stresul psihic se sprijină pe factori de personalitate, desigur, dar și pe manifestarea nevoii de schimbare și inovare psihocomportamentală, pe capacitatea de a întreține relații sociale satisfăcătoare. Cartea se încheie cu un paragraf despre deblocarea și stimularea creativității, autorii încercînd să identifice unele clișee ale gîndirii și comportamentului, de natură să blocheze atitudinea creativă. Astfel, apreciind mai mult efortul, și nu în primul rînd rezultatul, substituim mijlocul scopului, blocînd creativitatea: un alt clișeu cultural cu efecte inhibitorii asupra creativității este iluzia că oamenii inteligenți nu greșesc. De aici frica de a nu greși „într-un climat de suspiciune, de invidie sau de concurență neloială", în lipsa cooperării și încrederii între membrii grupului, manifestarea creativității este vizibil frînată.

Nu putem încheia această prezentare asupra unei cărți mai puțin obișnuite (amintind de acea bijuterie care se chema „Note de trecător" și pentru care vom fi mereu îndatorați profesorului ieșean Petre Botezatu), fără a atrage atenția asupra calității cugetărilor ce însoțesc și ilustrează în chip oportun ideile de bază ale lucrării.

După părerea noastră, cartea se adresează deopotrivă profesorilor, părinților, elevilor. Înțelepciunea nu are vîrstă!

ADRIAN NECULAU

* Adina Chelcea, Septimiu Chelcea, *Cunoașterea de sine — condiție a înțelepciunii*, Editura Albatros, București, 224 pagini.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

ulin Cazacu

LA FORMATION DE LA CONSCIENCE RÉVOLUTIONNAIRE DE LA NESSE SCOLAIRE

ar une démarche d'une haute tenue scientifique, entreprise à la lumière des récents ts de parti des thèses et des considérations du secrétaire général du parti, le Nicolae Ceaușescu, l'auteur fait une incursion dans le domaine des problèmes ion de la conscience nouvelle, socialiste, aux rangs de la jeunesse scolaire, oies et modalités d'action dans la pratique éducationnelle scolaire.

ROOTS OF THE ROMANIAN PEOPLE, ITS UNITY AND CONTINUITY IN THE CARPATHIAN-DANUBIAN-PONTIC SPACE

In this thorough study, result of several years of research, the author demonstrates, resorting to scientific arguments, that, although hardly favoured by historical circumstances, the Romanian people survived, leading an uninterrupted existence on the territory of its homeland of today.

Its millenium-old existence is attested by numerous testimonies of unquestionable scientific value.

Ioan Iovițț Popescu

SCIENCE AND EDUCATION — FUNDAMENTAL FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF OUR COUNTRY

Within the global strategy of our country's development, the assertion of the research-education-production triad has acquired the programme virtues of the social construction that characterizes our country.

The author highlights in this context the importance of the new orientations and strategies aiming at the development of these fields, as they derive from the works of the recent Plenary meeting of the National Council of Science and Education, as well as the highly important orientations set by the speeches made on the same occasion by comrade Elena Ceaușescu, Dr. Sc., Eng.

Иоан Някщу

МЕТОД ЭКЗЕГЕЗЫ: ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ФОРМАТИВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ (II)

Продолжая тематику исследования, опубликованного в предыдущем номере журнала, автор ставит перед собой задачу установить связи между теоретическим смыслом методы экзегезы и его практическим значением в процессе преподавания-обучения. Предлагаются шесть моделей и дидактическая типология герменевтических действий.

ATENȚIE!

PĂRINȚI, EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI!

ALMANAHUL PĂRINȚILOR 1987

O lucrare utilă tuturor celor care se ocupă de creșterea și educarea copiilor și tinerilor

ALMANAHUL PĂRINȚILOR 1987

poate fi procurat de la chioșcurile și centrele de difuzarea presei

Sommaire—Contents—Содержание 11/1986

● I. Iovi ț Popescu. La science et l'enseignement, facteurs fondamentaux du développement de notre pays ● A. Cazacu. La formation de la conscience révolutionnaire de la jeunesse scolaire ● C. Mure ș anu. Les racines historiques du peuple ruomain — son unité et sa continuité de vie dans l'espace carpato-danubien-pontique ● ● D. Vintilescu. La contribution de la famille au développement de la motivation des préadolescents pour l'étude ● I. Neacșu. La méthode de l'exégèse: fondements didactiques et vertus formatives dans l'instruction scolaire (II) ● A. Gavrilescu. L'évaluation des conduites créatives des élèves ● Gh. Smarandache, P. D. Popescu. L'éducation patriotique-révolutionnaire des élèves, objectif prioritaire dans l'enseignement de l'histoire ● C. Cășeriu. Les sciences biologique, un moyen d'éducquer les élèves dans un esprit patriotique et révolutionnaire ● G. Zamfirescu. Variantes de leçons pour une étude efficace des mathématiques ● M. Druță, M. Bălan, I. Boncotă, T. Cărăușu. Exigences actuelles dans l'enseignement des sciences sociales. V. Molan. Rigueur et efficience dans la vérification des connaissances des élèves ● I. Holban. L'intégration de l'enseignement et de la production et son impact sur l'orientation professionnelle ● A. Tudose, H. Steinberg. Formes efficaces de réalisation de l'activité de patronage dans l'enseignement agroindustriel ● A. Pârvu. La modernisation de la didactique universitaire, un important aspect du perfectionnement de l'enseignement supérieur (de l'expérience de l'Université de Bucarest) ● St. Fătulescu. Stimuler l'étude des mathématiques dans les I^re—IV classes à travers le jeu d'échecs ● Gh. Pârnuță. 300 années d'attestation documentaire de l'école du village de Rucăr-Argeș ● Livres — Idées.

● I. Iovi ț Popescu. Science and education — fundamental factors of the development of our country ● A. Cazacu. Moulding the studyng youth's revolutionary consciousness ● C. Mure ș anu. The historical roots of the Romanian people, its unity and continuity of life in the Carpathian-Danubian-Pontic space ● D. Vintilescu. The contribution of the family to the development of the preadolescents' motivation for learning ● I. Neacșu — The exegesis method its didactic bases and formative potentialities within school instruction (II) ● A. Gavrilescu. Assessing the pupils' creative behaviour ● Gh. Smarandache, P. D. Popescu. The pupils' patriotic and revolutionary education, a priority aim when teaching history ● C. Cășeriu. — Biological sciences, a means to mould the pupils' patriotic, revolutionary spirit ● G. Zamfirescu. Lesson variants for an efficient learning of mathematics ● M. Druță, M. Bălan, I. Boncotă, T. Cărăușu. Present-day requirements, in teaching social science ● V. Molan. Rigour and efficiency in checking the pupils' knowledge ● I. Holban. The integration between education and productive labour and its impact on vocational guidance ● A. Tudose, H. Steinberg. Efficient forms to achieve sponsoring activities in the agroindustrial training ● A. Pârvu. The modernization of university didactics, an important aspect of the improvement of higher education (from the experience of the University of Bucharest) ● St. Fătulescu. Stimulating the study of mathematics in forms I—IV through chess playing ● Gh. Pârnuță. 300 years of documentary attestation of the country school of Rucăr—Argeș ● Books — Ideas.

Иоан Йовин Попеску. Наука и образование, фундаментальные факторы развития нашей страны ● Акулин Казаку. Формирование революционного сознания у учащейся молодежи ● Камил Мурешану. Исторические корни румынского народа — единство и преемственность его жизни на карпато-дунайско-понтийском пространстве ● Дойна Винтилеску. Вклад семьи в развитие мотивации учебы у детей среднего возраста ● Иоан Някшу. Метод экзегезы: дидактические обоснования и формативные значения в школьном обучении (II) ● Георге Смарандаке, Революционно-патриотическое воспитание учеников — приоритарная цель в преподавании истории ● Адриана Гаврилеску, Оценка творческой деятельности учеников ● Чезар Кэшериу, Биологические науки — средство формирования патриотического, революционного духа у учеников ● Габриела Замфиреску, Варианты уроков эффективного обучения математике ● Марилена Друцэ, Марин Бэлан, Иоан Бонкотэ, Трифон Кэрэушу, Актуальные требования в преподавании общественных наук ● Василе Молан, Строгость и эффективность в проверке знаний учеников ● Ион Холбан, Интегрирование образования с производством и последствия этого на профессиональную направленность ● Аврам Тудосе, Хера Стрйнберг, Эффективные формы проведения шефской деятельности в агропромышленном обучении ● Александрина Пырву, Модернизирование университетской дидактики — важный аспект совершенствования высшего образования (Из опыта Бухарестского Университета). ● Штефан Фэтулеску. Стимулирование обучения математике в I—IV классах через игру в шахматы ● Георге Пэрнуцэ, 300 лет документального упоминания сельской школы в Рукэр Арджеш ● Книги — Идеи.

EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI!

Reînnoiți-vă abonamentele la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

pe anul 1987

Prețul unui exemplar: lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 61999 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

24161

Revista de PEDAGOGIE

12
anul XXXV
decembrie 1986

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Cunoașterea, generalizarea și extinderea (implementarea) experienței pedagogice înaintate
- Permanența și autenticitatea civilizației românești (Semnificația unor recente descoperiri arheologice)
- Tipuri de comportamente în învățarea participativă
- Fișa de asistență la lecții — instrument pentru evaluarea eficienței activității didactice
- Învățarea prin jocurile didactice
- Integrarea învățămînt-producție și implicațiile privind orientarea profesională

REVISTA DE PEDAGOGIE

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI. FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O Box 12—201, telex 10376 București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sectorul 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ION T. RADU — Cunoașterea, generalizarea și extinderea (implementarea) experienței pedagogice înaintate 1

ADRIAN RĂDULESCU — Permanența și autenticitatea civilizației românești (Semnificația unor recente descoperiri arheologice) 4

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ, PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

NICOLAE OPRESCU — Tipuri de comportamente în învățarea participativă 8

ION DRĂGAN — Informare, îndrumare și motivare în geneza opțiunii pentru profesiunea didactică..... 11

VIORICA PISCOI, IOAN COMĂNESCU, IOAN DERȘIDAN, LAZĂR PANTEA — Fișa de asistență la lecții — instrument pentru evaluarea eficienței activității didactice.... 16

VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII

JANA POPA, VIRGIL POPA — Relația dintre studiul individual, accesibilitate și interes în actul învățării..... 25

ELENA VOICU — Învățarea prin jocuri didactice..... 28

ECATERINA DRĂGULIN — Predarea-învățarea prin metoda ipotezelor și cea figurativă..... 32

LIVIA FUMURESCU — Implicații metodologice ale evaluării standardizate a pregătirii elevilor..... 34

ELENA UNGUREANU — Observarea — act al cunoașterii active și conștiente a preșcolarilor 38

VICTORIA BODOLAN — Jocul didactic — mijloc de dezvoltare a comunicării verbale 41

ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ

ION HOLBAN — Integrarea învățămînt-producție și implicațiile privind orientarea profesională (II)..... 43

V. ROȘCA, P. TEODORESCU, VIORICA ROȘCA — Pregătirea practică — condiție esențială a formării muncitorilor din zootehnie 45

DEZBATERE

ANA GABRIELA NEGULESCU — Alma Mater — factor hotărîtor în perfecționarea învățămîntului preuniversitar 48

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

ANTON VASILESCU, ANA GABRIELA NEGULESCU — Demers științific într-o veche cetate a scrisului românesc 53

IOAN VIRGILIU — O remarcabilă tradiție a culturii și științei românești 54

SILVIA DIMA — Schimb rodnic de experiență didactică..... 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION ORGHIDAN — Contribuția Școlii ardelene la promovarea științei și la dezvoltarea educației și învățămîntului .. 56

CĂRȚI — IDEI

ELENA BERCEA — O utilă lucrare didactică..... 24

*** — Sumarul „Revistei de pedagogie" pe anul 1986..... 59

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE. Anul XXXV. Nr. 12/decembrie 1986

Cunoaşterea, generalizarea şi extinderea (implementarea) experienţei pedagogice înaintate

Conf. univ. dr. I. T. RADU

CA ÎN ORICARE ALT SECTOR DE ACTIVITATE, **experienţa acumulată în domeniul muncii de instrucţie şi educaţie reprezintă o sursă importantă de sugestii şi învăţăminte pentru perfecţionarea continuă a acestei activităţi. Acest adevăr, care nu mai are nevoie să fie demonstrat, pune în evidenţă necesitatea şi utilitatea preocupărilor îndreptate în direcţia cunoaşterii şi extinderii experienţei înaintate, novatoare, în diverse planuri ale muncii şcolare. Desfăşurarea unei activităţi sistematice şi de amploare în această direcţie, la scara întregului sistem, implică analiza principalelor aspecte şi a problemelor pe care le comportă. În rîndul acestora considerăm că se impun a fi avute în vedere cele referitoare la: natura faptelor şi fenomenelor ce constituie experienţă înaintată; aspectele activităţii şcolare în care se manifestă experienţa novatoare; condiţiile care stimulează activitatea novatoare a cadrelor didactice şi favorizează cunoaşterea, generalizarea şi extinderea acesteia în practica şcolară, căile ce pot fi folosite pentru promovarea preocupărilor de această natură în rîndul cadrelor didactice ş.a. În cele ce urmează ne propunem să facem cîteva consideraţii referitoare la unele din aspectele menţionate.**

1. **EXPERIENŢA PEDAGOGICĂ ŞI EXPERIMENT PEDAGOGIC.** Cînd sînt abordate modalităţile de inovare a activităţii şcolare, de obicei, se face distincţie între experienţă pedagogică şi experiment pedagogic propriu-zis. Delimitarea lor este generată de grija legitimă pentru rigoare în generalizările ştiinţifice, prin selectarea faptelor, a acţiunilor, modurilor de lucru etc., de natură să conducă la noi idei, principii, teorii menite să orienteze activitatea practică. Este adevărat că odată cu acest rost, în unele cazuri, se ajunge la marginalizarea şi minimalizarea rolului experienţei acumulate, chiar şi atunci cînd aceasta cuprinde autentice elemente novatoare, pentru dezvoltarea teoriei pedagogice şi, în ultimă instanţă, pentru inovarea activităţii practice.

Experienţa pedagogică înaintată presupune o activitate caracterizată prin preocupări şi încercări *mai mult sau mai puţin* sistematice, dar totdeauna exprimînd o atitudine novatoare, în direcţia perfecţionării continue a acestei activităţi, prin utilizarea unor noi forme şi moduri de lucru, metode şi mijloace de instruire ş.a.m.d. şi studierea efectelor acestora asupra elevilor, oglindite în performanţele şi în schimbările produse în comportamentul lor. În cazul experimentului pedagogic propriu-zis, acţiunile de inovare a practicii şcolare se realizează în cadrul unui program stabilit, cu obiective bine precizate privind aspectele şi direcţiile în care inovările sînt dorite. **Experimentele sînt întreprinse în scopul verificării unor proiecte, a unor ipoteze şi sînt realizate astfel încît să furnizeze informaţii cît mai exacte posibil despre eficacitatea schimbărilor preconizate.** Fără să adîncim analiza comparativă a acestora, considerăm util să subliniem că ambele situaţii prezintă o trăsătură comună esenţială şi anume intenţia, preocuparea de inovare a practicii şcolare, de a o face mai eficientă. De asemenea, multe din procesele pe care le implică se regăsesc atît în una cît şi în cealaltă, deşi realizată în moduri specifice. Se deosebesc, în esenţă, prin gradul de precizie, atît al acţiunii în ansamblu, cît şi al multora dintre fazele şi procesele prin care se realizează.

Delimitarea celor două situaţii permite relevarea *rolului şi locului atitudinii novatoare* a cadrelor didactice, ca şi al acţiunilor de cunoaştere şi generalizare a experienţei înaintate, pentru îmbunătăţirea continuă a activităţii şcolare. Totodată, ea pune în evidenţă importanţa pe care o prezintă pentru dezvoltarea teoriei şi a practicii pedagogice cercetarea aplicativă şi, în cadrul acesteia, valorificarea experienţei înaintate a cadrelor didactice, a acelei experienţe

care și-a demonstrat eficiența în activitatea practică. Aceasta nu înseamnă, însă, că în condițiile generalizării experienței înaintate — ca modalitate de investigare, în care scopul aplicativ este primordial și imediat — nu este prezentă teoria și nu poate conduce la teoretizare. Oricărei acțiuni de investigație îi sînt proprii atît teoretizări (generalizări), cît și intenții aplicative, este adevărat, în proporții variate. De altfel, astăzi este acceptată ideea că **în domeniul educației investigațiile întreprinse asupra activității sînt lipsite de sens dacă nu vizează și, în cele din urmă, nu contribuie la perfecționarea activității de instrucție și educație.**

2. O problemă care decurge din considerațiile precedente este cuprinsă în întrebarea „**ÎN CE SE OBIECTIVEAZĂ EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ, NOVATOARE**" în educație? Conceptul ca atare este definit în moduri diferite, așa încît cu greu se poate desprinde un consens în această privință. Făcînd abstacție de nuanțele deosebitoare privind modul de a-l înțelege și de a-l defini, putem menționa că experiența pedagogică novatoare poate fi regăsită și, deci, abordată cel puțin în două planuri: unul se află în corelație cu structura organizațională a sistemului de educație, ceea ce ne duce la relevarea elementelor novatoare propuse ori introduse la diferite niveluri ale sistemului; altul privește experiența înaintată în contexte variate, prezentînd grade diferite de noutate, de originalitate. Ambele abordări conduc la concluzii cu valoare operațională pentru demersul de față.

Din perspectiva nivelului la care produce (acumulează) experiența pedagogică înaintată, se pot distinge, pe de o parte, inovații de tip structural, raportate la sistemul de învățămînt în ansamblu sau componente ale acestuia (niveluri de învățămînt, tipuri de școli, profiluri de pregătire, instituții de învățămînt etc.) și care privesc organizarea acestora, relațiile dintre ele în plan vertical și orizontal, stilul de conducere ș.a.m.d. În cele mai multe cazuri, factorii generativi ai acestor experiențe novatoare sînt exteriori sistemului și privesc activitatea forurilor de gestiune a învățămîntului, de organizare, îndrumare și control. Aparținătoare acestui tip este, de exemplu, experiența în organizarea învățămîntului la nivelul județului sau al unei unități de învățămînt, ca și aceea care privește controlul și îndrumarea învățămîntului, realizată la diferite niveluri. Firește că schimbările novatoare produse în aceste aspecte structurale ale sistemului, deși prezintă interes pentru cadrele didactice, în măsura în care ele condiționează și influențează activitatea acestora, după cum nici procesul de instrucție și educație. **Ceea ce interesează nemijlocit activitatea educatorului și perfecționarea continuă a procesului didactic sînt inovațiile funcționale, care reflectă experiența înaintată acumulată în munca directă cu elevii și studenții.**

Nu este mai puțin adevărat că **între experiența novatoare de tip structural și cea funcțională există o strînsă și intimă legătură, ele condiționîndu-se reciproc atît în situațiile în care se produc concomitent sau succesiv, cît și atunci cînd se realizează relativ independent.** Dacă influența experienței novatoare de primul tip asupra activității de instrucție și educație este evidentă — prin faptul că ea deschide noi orizonturi activității instructiv-educative și o propulsează, tot atît de reală este și influența inversă, în sensul că experiența înaintată în desfășurarea procesului didactic face necesară, de multe ori, schimbări corespunzătoare ale structurilor, favorizînd, în acest fel, inovarea acestora. Pentru a exemplifica, ne putem referi, bunăoară, la modul în care un anumit stil de îndrumare și control și, în general, nivelul de competență la care se realizează această activitate, precum și criteriile utilizate în aprecierea prestațiilor cadrelor didactice influențează asupra activității acestora, favorizînd o atitudine creatoare, novatoare, ori una conformă cu structuri și norme metodologice rigide, adeseori desuete. Desprindem de aici o concluzie importantă pentru acțiunile întreprinse în direcția stimulării atitudinii novatoare a cadrelor didactice și anume aceea că formarea unei atitudini ce se manifestă în receptivitatea și deschiderea față de înnoiri, în preocupare și angajare constantă pentru promovarea noului în activitatea didactică se impune ca obiectiv principal pentru factorii de conducere, control și îndrumare și, mai mult, este condiționată de modul în care se realizează activitățile de acest tip.

În ceea ce privește abordarea experienței înaintate din punctul de vedere al gradului de noutate, de originalitate, aceasta este mult mai disputată decît precedenta. Opiniile se înscriu între poziția ce admite ca experiență novatoare numai situațiile în care aceasta este foarte apropiată de investigațiile experimentale și prezintă o „noutate absolută" — de o parte și poziția potrivit căreia se apreciază ca înaintată, novatoare, orice schimbare produsă în modul de organizare și desfășurare a activităților didactice sau în unele aspecte ale acesteia, chiar și atunci cînd acestea constau în aplicarea unor modele de lucru cunoscute, generalizate în plan teoretic, pe de altă parte.

Pentru conturarea atitudinii dezirabile față de paleta relativ întinsă și variată a pozițiilor întîlnite este util să exprimăm recunoașterea unor niveluri diferite ale gradului de noutate pe care îl prezintă experiența înaintată în activitatea didactică. La nivelul său cel mai ridicat, ea se prezintă ca un mod **cu totul nou** de a concepe actul didactic, de a lucra sau proceda într-o situație dată. Se înțelege că sub aspectul com-

plexității, procesele la care se referă sînt foarte diferite. Este vorba de schimbări deliberate, originale, de obicei produse pe scară mai largă decît activitatea unui număr restrîns de cadre didactice, cuprinzînd un repertoriu întins de laturi, procese, metode și urmărind să confere o mai mare eficacitate sistemului. De genul acestora pot fi amintite diversele orientări didactice, strategii de instruire ca învățămîntul programat, organizarea activității didactice cu grupuri omogene de elevi (clase omogene, grupe de nivel etc.), tehnologia didactică bazată pe obiective pedagogice concrete, comportamentale, strategiile de diferențiere a instruirii, promovarea interacțiunilor didactice și a metodelor activ-participative, instruirea pe grupe și numeroase altele.

Cu un grad asemănător de „noutate", dar cu o arie mai restrînsă de utilizare, este experiența novatoare manifestată în cadrul unor procese mai restrînse, în situații concrete, specifice, cum sînt experiențele care privesc adoptarea diferitelor forme de muncă diferențiată cu elevii într-o clasă caracterizată prin eterogenitatea accentuată a elevilor sub raportul capacității de învățare, folosirea unor metode și procedee de instruire, un anumit mod de integrare a proceselor evaluative în activitatea didactică sau de realizare a acestora ș.a.

A treia categorie o poate constitui experiența care prezintă o „noutate relativă", prin urmare numai față de unele cadre didactice care încă n-au asimilat-o și nu o realizează. Este situația cea mai des întîlnită în practica școlară întrucît, de cele mai multe ori, se întîmplă ca modelele noi de lucru să nu fie preluate de o dată și aplicate de toți educatorii. În orice etapă pot fi constatate în practica școlară, alături de concepții înnoitoare și moduri noi de lucru care sînt promovate, atitudini vechi care subsistă și care se îndreaptă mai lent spre practici novatoare.

În fine, considerăm că nu poate fi exclusă din categoria experienței înaintate, acele experiențe care demonstrează posibilitatea, maniera de aplicare și eficacitatea unor moduri de instruire generalizate (teoretizate) la momentul respectiv. Firește că luarea în considerare a acestor experiențe suportă obiecția justificată că, în această situație, nu poate fi vorba de o nouă generalizare, de o inovație. Ele prezintă, însă din punct de vedere practic, o mare importanță pentru perfecționarea activității didactice în întregul sistem, cu deosebire în perioada de extensiune a unor noi moduri de lucru. Un exemplu edificator îl constituie în perioada actuală, **restructurarea stilului pedagogic al educatorilor în lumina principiilor tehnologiei didactice moderne**, referitoare la: concepera strategiilor de instruire-învățare din perspectiva obiectivelor pedagogice concrete, promovarea unor strategii axate pe activitatea elevilor, integrarea actelor evaluative în procesul didactic, în maniera evaluării continue, formative ș.a. Cu toate că aceste reconsiderări sînt cuprinse în codurile și principiile care orientează activitatea didactică, deși ele constituie elemente dominante în conținutul acțiunilor de perfecționare a personalului didactic, totuși, schimbările produse în conduita didactică a multor educatori sînt încă lente. Experiența acumulată de unele cadre didactice în aplicarea acestor orientări novatoare, argumentată cu efectele pe care le au asupra performanțelor elevilor, legitimează situarea acestora în repertoriul larg al experienței înaintate.

3. **CONDIȚII FAVORIZANTE.** Întreaga experiență în materie de inovare a procesului didactic, prin generalizarea și valorificarea experienței pozitive a educatorilor a permis, între altele, conturarea a două postulate care enunță condițiile de bază și generale pentru promovarea acestei activități. Primul dintre ele formulează ideea că transformarea experienței novatoare, a acțiunii de generalizare și extindere a acesteia în autentic factor de progres în activitatea școlară exclude limitarea preocupărilor în această direcție, la apariția „spontană", „izolată" a experienței înaintate și la extinderea ei în contextul evoluției întîmplătoare și spontane a activității didactice. Dimpotrivă, **ea presupune, cu necesitate, demersuri organizate, integrate în programe anume elaborate, acțiuni deliberate în scopul „cultivării" experiențelor novatoare, stimulării preocupărilor de această natură, sprijinirii și îndrumării educatorilor, stabilirii unor structuri și forme organizate de manifestare, de studiere și generalizare.**

Al doilea postulat, corelat cu primul, subliniază faptul că inovarea practicii școlare, prin studierea și generalizarea experienței înaintate, nu privește în exclusivitate și nici măcar, în primul rînd, grupuri restrînse de specialiști (cercetători, factori de conducere și îndrumare a învățămîntului pedagogic, „teoreticieni" etc.), ci, trebuie să constituie o preocupare generală și constantă pentru majoritatea cadrelor didactice.

Din perspectiva acestor idei, mai multe condiții se impun a fi îndeplinite, unele din acestea privind personalul didactic. În primul rînd este de menționat atitudinea de receptivitate a educatorilor față de înnoirile ce se produc în perimetrul activității pe care acestea o realizează. Se cunoaște că în activitatea didactică puține lucruri și aspecte sînt definitive. Conținutul instruirii se înnoiește continuu și într-un ritm mai accentuat ca oricînd. Obiectivele activității de instrucție și educație se modifică și el sub acțiunea cerințelor vieții sociale, tehnicile de lucru evoluează, chiar concepțiile asupra proceselor de instruire și învățare se schimbă la intervale de timp tot mai restrînse. În aceste condiții apare firesc ca formarea

dobîndită pînă la un moment dat, ca și modurile de lucru folosite în situații determinate, să devină desuete. Este un proces comun celor mai multe domenii ale activității umane. Admițînd aceste constatări ca realități obiective, pentru a realiza o eficiență mai înaltă a activității didactice **este necesară, mai mult ca totdeauna, receptivitate față de ideile novatoare și față de practicile care revoluționează modurile de lucru.**

În aceeași ordine de idei, condiția amintită implică de fapt nu numai receptivitate pasivă față de experiența înaintată, ci atitudine care presupune angajarea educatorilor în promovarea acestei experințe, preocuparea constantă pentru inovarea propriei activități, participarea nemijlocită la generalizarea și implementarea ei în practica școlară. Cu alte cuvinte, **promovarea noului în activitatea pe care o realizează să devină un principiu de bază al deontologiei profesiunii didactice, o trăsătură caracteristică a atitudinii educatorului și un aspect definitoriu al conduitei didactice.** Realizarea acestei condiții presupune, firește, formarea personalului didactic în acest sens, atît în perioada pregătirii de bază, inițiale, cît mai ales în procesul de formare continuă, susținut și stimulat de multiplele forme de perfecționare profesională. Odată cu aceasta, instituirea unor forme organizate care favorizează cunoașterea experiențelor novatoare și participarea cadrelor la aprecierea și generalizarea acestora, în sistemul activităților metodice, al acțiunilor de pregătire pentru obținerea gradelor didactice, prin elaborarea de lucrări, proiecte în cadrul cărora este generalizată experiența pozitivă, constituie mijloace cu contribuție hotărîtoare pentru formarea personalului didactic.

Încă un aspect al atitudinii novatoare a educatorilor se impune a fi menționat. El privește tocmai condiția esențială, definitorie a acestei atitudini și se exprimă în preocuparea stăruitoare de analiză sistematică a propriului stil de lucru, al strategiilor folosite, în căutarea soluțiilor celor mai adecvate fiecărei situații educative, prin judecarea tuturor alternativelor. În acest sens, apare necesară precizarea că nu orice mod de lucru constituie experiență cu valențe de progres pentru practica școlară. Activitatea rutinieră, care se repetă neschimbată în virtutea obișnuinței, după principiul „astăzi ca și pînă acum, iar mîine la fel ca astăzi" nu contribuie la înnoirea activității didactice. **Pentru a deveni experiență novatoare, este nevoie ca activitatea practică să fie însoțită de reflecție, prin care sînt dezvăluite părțile izbutite ale activităților desfășurate, aspectele critice, iar pe temeiul acestei analize să fie concepute și aplicate măsuri ameliorative.** Tocmai acest adevăr este exprimat în aforismul că „douăzeci de ani de experiență nu sînt unul și același lucru cu experiența unui an repetată de douăzeci de ori". De asemenea, constituie expresie a atitudinii novatoare numai activitatea sistematic însoțită de încercări de destructurare și restructurare, de inovare și estimare a efectelor acestora în planul realizării obiectivelor urmărite. Numai o astfel de atitudine și asemenea procese sînt generatoare de noi idei, de principii și reguli de acțiune mai eficientă. Aceasta constituie temeiul enunțului potrivit căruia „experiența nu este aceea ce ni se întîmplă ci ceea ce folosim din ce ni se întîmplă."

Permanența și autenticitatea civilizației românești

(Semnificația unor recente descoperiri arheologice)

Dr. ADRIAN RĂDULESCU
Directorul Muzeului de Istorie Națională și Arheologie — Constanța

SPAȚIUL RELATIV RESTRÎNS al provinciei românești transdanubiene concentrează și depozitează în subsol și pe întinderile sale mirifice, monumente arheologice de o varietate și de o însemnătate istorică care abia dacă mai trebuie amintite. Literatura arheologică din țară și de peste hotare a înregistrat în ultimele decenii — ca să ne restrîngem numai la perioada investigațiilor mai recente — valori inegalabile, dintre care se cuvine să reamintesc cîteva: mormîntul cu papirus de la Callatis, din sec. IV î. e.n.; tezaurul celor 10.000 de monede de bronz, tot la Callatis, datat la mijlocul sec. III e.n.; depozitul de monumente sculpturale de la Tomis, din sec. II-III e.n., între care se remarcă, plină de frumusețe și demnitate, Fortuna, asociată cu Pontos — **ca să nu amintesc decît acest cuplu statuar; edificiul roman cu mozaic de la Tomis, din sec. IV—VII e.n.; ansamblul rupestru de la Basarabi din sec. IX—XII ș.a. Acestea**

reprezintă — considerate global — descoperiri spectaculare, cu încărcătură istorică, artistică, ştiinţifică etc., de natură să dezvăluie civilizaţiile atît de înaintate şi de dezvoltate, durate pe acest scump pămînt de către strămoşii noştri.

Geto-dacilor, romanilor şi strămoşilor românilor din evul mediu timpuriu, le datorăm mărturiile care dau azi măsura marilor progrese realizate de ei în condiţii istorice dintre cele mai vitrege, dar peste care au ştiut să treacă prin muncă neobosită şi lupta cu duşmanii dinlăuntru şi din afară.

Uriaşului patrimoniu cultural — material şi spiritual — propriu acestei zone, vin să i se adauge acum tot mai multe alte mărturii ale culturii şi civilizaţiei româneşti, asupra unora meritînd să stăruim, în continuare.

Cercetările arheologice din ultima vreme, bazate pe săpături sistematice sau numai pe cele de salvări ocazionale, au făcut posibilă cunoaşterea civilizaţiei traco-geto-dace sub numeroase forme de manifestare.

După epoca bronzului, în prima parte a civilizaţiei fierului (Hallstatt — 1200—450 î.e.n.) se dezvoltă pe teritoriul patriei noastre culturi specifice civilizaţiei tracice. Zonei dintre Dunărea de Jos şi Marea Neagră îi este caracteristică, secolelor XI-VII î.e.n., cultura *Babadag*, denumită astfel după localitatea în jurul căreia s-a găsit mai de mult o importantă aşezare fortificată, definitorie pentru cultura în discuţie. Cercetările întreprinse mai ales la Rasova, punctul „Malul Roşu" şi Canlia, în punctul Gura Canliei pe malul Dunării în S-V Dobrogei, au scos la lumină mărturii importante privind mai ales ultima fază a acestei culturi *(Babadag III)*, cu complexe de locuire caracteristice şi cu un inventar arheologic reprezentativ, în cadrul căreia predomină ceramica neagră şi cărămizie, ornamentată cu caneluri. Între descoperirile de pînă acum se remarcă o vatră rituală, de la Canlia, în care ornamentele, realizate din grupe de cercuri concentrice şi tangente, păstrează unele tradiţii mai vechi.

Etapa finală a culturii Babadag este parţial contemporană cu cultura *Basarabi* (după staţiunea eponimă din Oltenia) şi care, în sec. VIII-VII î.e.n., realizează prima mare unitate culturală în întreg spaţiul carpato-danubiano-pontic.

Cultura Basarabi este reprezentată în zona danubiano-pontică, prin numeroase descoperiri făcute la Histria, Babadag, Rasova, Cernavodă etc, şi este considerată de arheologi ca prima cultură ce *poate fi atribuită cu certitudine* geto-dacilor.

Civilizaţia autohtonă cunoaşte apoi forme de manifestare, care îndreptăţesc întru totul aprecierile izvoarelor antice, începînd cu Herodot, acum două milenii şi jumătate, privitoare la nivelul social-economic, politico-militar şi spiritual al geto-dacilor. Părintele istoriei era îndreptăţit să consemneze aprecierile prea bine cunoscute în ale sale *Istorii*, (V, 93), atunci cînd Darius al Persiei încerca să supună neamurile de pe ţărmul de vest al Pontului Euxin, în anul 514/513 î.e.n.: „Înainte de a ajunge la Istru, birui mai întîi pe geţi, care se cred nemuritori. Căci tracii, locuitorii din Salmydessos şi cei care ocupă ţinutul aşezat mai sus de oraşele Apolonia şi Mesembria — pe nume scirmiazi şi nipseeni — s-au predat lui Darius fără lupte. Geţii, însă, fiindcă s-au purtat nechibzuit, au fost îndată înrobiţi, măcar că ei sînt cei mai viteji şi cei mai drepţi dintre traci".

Aceste fapte consemnate astfel de Herodot, acum 2500 de ani, corespund indiscutabil modului înalt de civilizaţie al strămoşilor noştri, care intraseră cu mult timp înainte în istorie — cea nescrisă — cu impetuozitatea culturii lor materiale şi spirituale, şi aveau să înscrie, în veacurile următoare, pagini de fapte pline şi de dramatism, dar şi de măreţie incomparabilă.

Civilizaţia lor, între Dunăre şi Marea Neagră ne este atestată la *Bugeac*, com. Ostrov, unde într-o necropolă de incineraţie s-au săpat 124 de morminte, cu ritualuri variate şi inventare bogate (vezi fig. 1). Necropola este caracteristică sec. V-IV î.e.n., şi se integrează unui orizont cultural în cadrul căruia ar mai fi de amintit pentru această zonă cele de la Satu Nou (com. Oltina), Canlia, Băneasa, Viile; sau, în jud. Tulcea, la Independenţa, Teliţa, Enisala etc. Aceste descoperiri pot fi atribuite cu certitudine geto-dacilor, care în sec. VI-IV î.e.n. sînt tot mai frecvent menţionaţi în izvoarele istoriografice. Tot ei sînt prezenţi în aşezarea fortificată — *frurion* — de la *Albeşti*, lîngă Mangalia, unde pe întinderea a circa 12 ha, au constituit, alături de grecii din Callatis, oraşul de mare înflorire economică şi culturală, între sec. IV — I î.e.n.

Fig. 1 — *Vas getic din sec. V î.e.n. descoperit la Bugeac*

Înflorirea civilizației autohtone, creșterea puterii geților ilustrată și de descoperirile epigrafice ori numismatice, evidențiază evoluția neîntreruptă a societății lor către forme superioare, către statul dac centralizat și independent din vremea lui Burebista.

Eforturile cercetătorilor se îndreaptă în mod egal și către cealaltă componentă etnică, care a contribuit major la alcătuirea românească de azi: romanii. Se cunoaște faptul că *Moesia inferior* (sec. I — III e.n.) și apoi *Scythia Mică* (sec. IV — VII e.n.), și una și cealaltă însemnînd Dobrogea de azi, a făcut parte din Imperiul roman și apoi cel romano-bizantin de peste timp șapte veacuri. Aici a înflorit o civilizație de sorginte latină, dintre cele mai înalte, care stă la baza etnogenezei noastre, în toată complexitatea sa structurală. Împreună cu geto-dacii, romanii vor făuri marele Monument triumfal de la Adamclisi, Tropaeum-Traiani, salba de orașe și castre din sistemul fortificat al Dunării (Sucidava, Sacidava, Axiopolis, Capidava, Arrubium, Dinogeția, Noviodunum etc.) sau din acela al țărmului vest pontic (Argamum, Histria, Tomis, Callatis etc.) — ca să nu mai amintim atîtea altele din interiorul provinciei.

Ca să ne dăm seama de dimensiunile inimaginabile ale artei și culturii care au înflorit în aceste părți în epoca romană, să cunoaștem două recente descoperiri mai ieșite din comun, și extrem de prețioase pentru cultura veche românească.

La sfîrșitul lunii aprilie a.c., la Constanța — anticul Tomis — se descoperea ocazional — săpîndu-se pentru fundațiile unor blocuri moderne — un mormînt de înhumație care a aparținut unei femei înstărite. După bogăția inventarului recuperat monumentul se datează în sec. II e.n., deci în plină perioadă de ascensiune civilizatorie și de liniște *(pax romana)* în imperiu — în special epoca antoninilor.

Mormîntului îi sînt proprii un mare număr de piese de aur, de o varietate nebănuită și de un inegalabil rafinament în execuție. Desigur, nu neglijăm nici celelalte bunuri culturale, din altfel de metal, toate de natură să arunce lumini nebănuite asupra ritului, ritualurilor, meșteșugurilor, artei etc. Să prezentăm cîteva din mulțimea celor recuperate (fig. 2).

Cele 7 (șapte) inele de aur sînt lucrate din foiță fin bătută. Patru dintre ele au pietre roșii cu reprezentări ale unor divinități antice — *gems*. Unul dintre inele este plurispiralat, și se termină la ambele capete sub forma unor capete de șerpi stilizați cu mult gust.

Colanul de aur, mare, era așezat în jurul gîtului; este lucrat din segmente înfășurate inițial pe un suport din material degradabil. Cele două capete care se apropiau în față, pe piept, se termină cu protome amintind tot capete de lei, totul lucrat cu îndemînare de excepție.

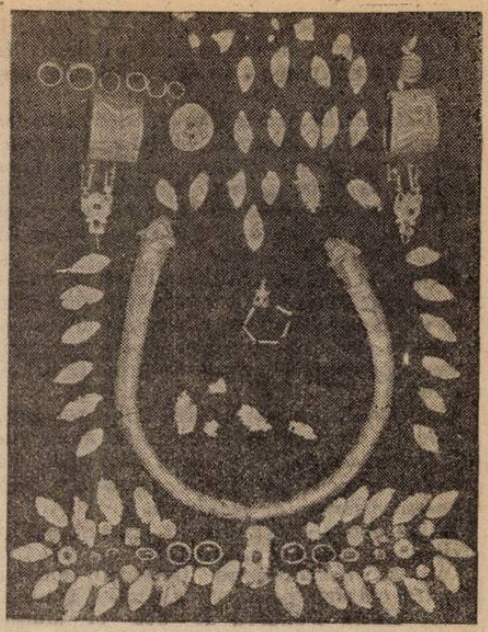


Fig. 2 — Piese din aur, de o mare varietate și de *un inegalabil rafinament artistic (sec. II e.n.), descoperite în mormîntul de la Tomis.*

Coroniță, compusă din numeroase piese — frunze, petale etc. — păstrează foițe și pietre de culoare roșie, încrustate; brățările sînt la rîndul lor confecționate tot din foi subțiri de aur și au pe cele 2 (două) laturi o sîrmă de bronz pentru fixare. Cei doi cercei de aur sînt alcătuiți din mai multe elemente ornamentale de factură vegetală sau geometrică, alternînd cu motive filigranate și pietre montate. Aplicele, de diferite forme — dreptunghiulare, circulare, ovoidale etc. — au fost decorate prin presare și li s-au imprimat ornamente cu motive zoomorfe (porumbelul), antropomorfe (busturi umane) și vegetale — acestora din urmă abia dacă li se poate determina forma.

Să amintim de asemenea că acestei game de piese din metal prețios — din care am enumerat numai cîteva — li se adaugă numeroase altele din metale diferite.

La o primă constatare subliniem *factura romană a tuturor elementelor care compun inventarul*. Cît de unitare vor fi toate piesele ca apartenență și proveniență, aceasta se va constata după ce vor fi efectuate analizele de laborator și cele cărturărești, cu analogiile și comparațiile de rigoare. Oricum, amintim un lucru bine cunoscut, și anume, acela că în orașele tradiționale vest-pontice: Histria, Tomis, Callatis, existau de secole numeroase ateliere ceramice, de orfevrerie, de sculptat sau turnat piese, de bătut monede etc., și că, deci, cea mai mare parte a elementelor amintite din bogatul mormînt tomitan, sînt produsul acestora. Se lămurește, în acest chip, odată mai mult, că perenitatea spirituală și materială se bizuia pe

eforturile și aspirațiile către progres ale celor care ni le-au transmis pînă în zilele de azi. Acelora le datorăm înfăptuirile uriașe din zilele noastre, care n-ar fi fost de conceput dacă nu exista o bază multimilenară de civilizație înaintată, proprie nouă și care să facă legătura între trecut, prezent și viitor.

În același chip judecăm o altă nouă descoperire arheologică care ne-a adus în posesie un mic tezaur de argint, ce cuprinde 17 (șaptesprezece) piese. Descoperite întîmplător, în urma unei rupturi de teren pe malul dobrogean al Dunării, în dreptul localității Izvoarele — unde a fost identificată antica *Sucidava* — piese ce se constituie într-o însemnată parte a patrimoniului muzeal din Constanța. (vezi fig. 3). Unele piese sînt relativ bine conservate, altele în stare fragmentară dar, prin valoarea lor artistică și documentară vin să se adauge valoroaselor *monumente romano-bizantine* din sec. IV-VI î.e.n. Tezaurul se compune din 6 (șase) linguriță, 6 (șase) boluri, o cană ceva mai mare, trilobată, un ulcior, o pateră, o strecurătoare.

Lingurițele sînt, aparent, identice. Toate au cupă piriformă alungită, au cozi subțiri, iar unele poartă inscripția BIBT (or), altelr NZ-mai greu de determinat. Toate intră într-o categorie de obiecte care cunoaște în epoca romană o largă răspîndire în Europa, Africa de Nord, Orientul Apropiat etc.

Cele 6 (șase) boluri — cupe cu buza mult evazată și frumos prelucrate — se constituie *într-un grup aparte, ca înfățișare artistică.* Și acestea — unele poartă ștampile ce ar indica mai degrabă numele proprietarului de atelier care le-a produs — se datează în a doua jumătate a sec. IV e.n., începutul secolului următor. Ele provin din trei ateliere diferite.

Ulciorul este piriform și are partea inferioară lărgită, gîtul înalt, tronconic. Nici el nu este o apariție nouă pe teritoriul României. Exemplare lucrate din aur sau argint, cu dimensiuni, forme și decor diferite, toate datate în sec. IV — V e.n., apar în componența tezaurelor de la Pietroasa, Apahida, și mai recent la Tăuteni — Bihor.

Interesante sînt, de asemenea, o cană mică i o pateră, asupra cărora vom stărui. Cana,

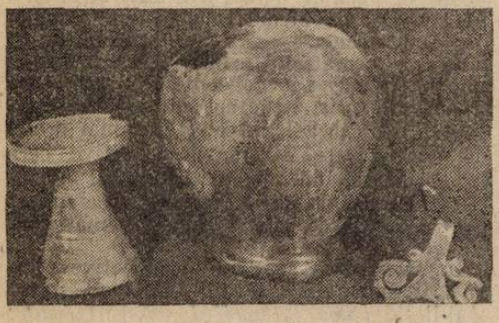


Fig. 3 — Piese de argint din tezaurul de la Sucidava-Izvoarele, sec. IV e.n.

de 10,60 cm înălțime, este lucrată prin batere, din foaie de argint. Corp piriform, fund plat. Gîtul a fost decorat în spațiile dintre lobi cu motive geometrice și vegetale. Toarta, terminată la bază cu un disc concav, are imprimată prin punctare un vrej de viță de vie, puternic stilizat. Pe fundul vasului a fost imprimată o ștampilă dreptunghiulară, care cuprinde motive ornamentale geometrice.

Patera are o cupă lucrată prin batere și este realizată de *un cîmp de caneluri dispuse* radial care încadrează în aria centrală un medalion în centrul căruia a fost presată imaginea unui kantharos pe buza căruia se află doi porumbei care se adaugă — motiv ornamental foarte răspîndit în epocă. Decorul mînerului este constituit de o ghirlandă de viță de vie stilizată — ca și la cănița trilobată — cu mica deosebire că de data aceasta a fost amplasată într-un chenar de caneluri și arcuri imprimate în masa metalului.

Elemente ornamentale similare găsim pe toate celelalte piese care compun micul tezaur de la Sucidava — Izvoarele, fapt care înlesnește constatarea proveniență lor din regiuni și ateliere aparținînd aceluiași areal. Desigure, acesta este destul de larg, și lui i se pot integra atît orașe din Orientul Apropiat, între care se cuvine să menționăm Antiochia, cît și altele de pe țărmul vest-pontic, dintre care nu poate lipsi Constantinopole sau Tomisul. De altfel, nu este o noutate faptul că cele două orașe vest-pontice au dat de asemenea piese care compun marele tezaur din aur, găsit la Malaia Perescepina — Ucraina — și care aparținea și de drept și prin proveniența artistică, Tomisului sec. VI e.n. De ce, deci, tezaurul Sucidavens n-ar putea aparține acelorași ateliere din zona noastră? Descoperirea sa într-o zonă de afirmare plenară a romanității, într-o vreme cînd procesul simbiotic, daco-roman, ajunsese la o evoluție de culme, ne duce cu gîndul la încheierea unei etape superioare de naștere a poporului și limbii române.

Ne aflăm pe *limes*-ul dunărean, *Sucidava* fiind parte constitutivă importantă și de mare tradiție în sistemul defensiv alcătuit de romani, pentru a împiedica pătrunderea neamurilor barbare la sfîrșitul sec. al VI-lea și începutul celui de-al VII-lea. *Alături de toată cealaltă salbă de castre și cetăți care au împînzit Scythia Minor, Sucidava vine să contribuie plenar la cunoașterea unor forme spirituale și materiale superioare*, deocamdată numai prin descoperiri întîmplătoare. *Aceasta impune și obligă cercetarea contemporană la orgnizarea de șantiere sistematice aici, tocmai fiindcă sînt dovezi peremptorii de mare semnificație națională în evoluția etnogenetică românească.* Să amintim că timidele cercetări întreprinse pe limes, la Sacidava, Axiopolis, Capidava, Dinogeția, Noviodunum sau Aegyssus, au menirea să demonstreze permanența și autenticitatea civilizației românești la Dunărea de Jos și Marea Neagră.

Tipuri de comportamente în învățarea participativă

Lect. univ. dr. NICOLAE OPRESCU
Universitatea din București

PRINTRE PROBLEMELE cărora cercetarea psihopedagogică din ultimile decenii le acordă o atenție aparte, căutarea condițiilor și a modalităților de angajare plenară a elevilor în activitatea de învățare se bucură de prioritate. Se constată că bogatele resurse și disponibilități ale elevilor pentru această activitate n-au fost încă explorate în suficientă măsură. Cercetările teoretice au clarificat cadrul larg al domeniului, experiențele practice au adus unele soluții privind conținuturile învățării, strategiile, modalitățile de organizare și evaluare etc.

În activitatea de învățare, elevul depune un efort nuanțat, în raport cu gradul de dificultate pe care-l prezintă asimilarea cunoștințelor, cu specificul noțiunilor, cu particularitățile de vîrstă și individuale. Pentru a stabili gradul de efort intelectual, de angajare mentală a elevului în activitatea de învățare, cercetările psihopedagogice au stabilit niveluri și performanțe cognitive determinate de diferitele modalități de interrelație dintre factorii care condiționează această activitate.

Într-o *primă etapă a cercetării* pe care o întreprindem în acest domeniu*, am apreciat, în mod global, secvențele unor lecții după tipul *predominant de învățare*, care semnifică (în mod nedeterminat) gradul de activizare (angrenare) a mecanismelor intelectuale ale subiecților instruiți.

Dar, depistarea resurselor de antrenare a elevilor în activitatea de învățare și optimizarea lor (explorarea lor optimală) se impune a fi adîncite cu sesizarea (în măsura în care este posibil, chiar măsurarea) diferențelor individuale de angajare mentală pentru a optimiza toți factorii implicați în această activitate.

În acest sens, în cea de-a doua etapă a *cercetării* noastre, ne-am propus să investigăm *ritmul și gradul de angajare diferențiată a elevilor în actul învățării*.

Pentru aceasta ne-am plasat la începuturile activității de învățare (la clasele mici), unde copilul se confruntă pentru prima dată cu dificultățile acestei activități și unde manifestările lui sincere le dezvăluie în mod evident. Astfel, urmărim învățarea matematicii la clasele a II-a de la Școala nr. 307, sectorul 2, din Capitală, urmînd să extindem investigația la clasele a III-a, în învățarea gramaticii.

Mai întîi, se impune să delimităm *comportamentele pe care le vizează obiectivele învățării matematicii la clasa a II-a*, pentru a urmări ritmul și nivelul formării lor la diferite categorii de elevi, în trei domenii ale învățării operațiilor matematice elementare: înțelegere (conștientizare), algoritmizare (automatizare) și autocontrol.

1. **Conștientizarea tehnicilor de calcul.** În clasele începătoare, ne găsim la primii pași de achiziționare — a unei experiențe de învățare, concretizată în sisteme de informații — dintre care unele se vehiculează pînă la algoritmizare — care constituie elemente de bază ale construirii unor structuri. Este vorba de structuri noționale simple, dar fundamentale, care pot și trebuie să aibă rol de material primar (de altfel li se spune „noțiuni sau concepte primare"), care se dezvoltă prin structuri succesive ce marchează ridicarea la niveluri tot mai înalte de generalizare. Structurile cognitive care se formează cu prilejul însușirii noțiunilor primare servesc ca model și ca suport pentru învățarea unor noțiuni tot mai complexe.

În taxonomia sa privind obiectivele învățării matematicii, Benjamin Bloom stabilește *patru categorii de comportamente*:

a) Comportamente *corespunzătoare diferitelor tipuri de cunoștințe: specifice, de ter-*

* Vezi N. Oprescu, *Formarea atitudinii participative a elevilor în procesul instruirii*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1986.

minologie, privind *metodele specifice ale abordării matematicii, convenţiile matematice* ş.a.;

b) Comportamente de *formare a abilităţilor şi capacităţilor de a opera cu cunoştinţele învăţate: transpunerea* sau *translarea, interpretarea, extrapolarea, analiza, sinteza, evaluarea;*

c) Aplicarea;

d) Inventivitatea.

Formarea comportamentelor de învăţare a terminologiei matematice, a convenţiilor şi a ordinii şi succesiunii impune organizarea activităţii, cu orientarea în sarcina de învăţare.

Datorită logicii riguroase după care este construit sistemul noţional al matematicii, fiecare fapt nou este integrat în ierarhia de ansamblu a intelectului, facilitînd accelerarea trecerii la un stadiu intelectual superior, ceea ce exprimă posibilitatea asimilării, prin exerciţiu, a unor scheme fundamentale de abstractizare, raţionament şi interpretare. Fiecare nivel de algoritmi este folosit ca instrument de lucru pentru învăţarea, pe bază de înţelegere, a unor structuri noi, superioare. Astfel, ordinea şi succesiunea numerelor naturale, construirea sistemului de numeraţie cu baza 10, ordinea introducerii tehnicilor de calcul (adunarea şi scăderea fără trecere peste zece, cu trecere peste 10, apoi cu trecere peste ordin ş.a.).

Pe lîngă comportamentele privind însuşirea cunoştinţelor, elevii trebuie să dobîndească şi comportamente de formare a abilităţilor şi capacităţilor de a opera cu ele, pe care B. B l o o m le denumeşte cu termenul generic de *înţelegere*. În învăţarea matematicii la clasele mici, acestea constau în:

— *Analiză şi sinteză:* descompunerea şi recompunerea unui număr natural de la 0 la 10, descompunerea unui număr în zeci şi unităţi, compararea numerelor; în toate cele patru operaţii matematice, în faza de învăţare conştientă; în rezolvarea problemelor (elaborarea planului de rezolvare a problemei, schema grafică a problemei, punerea ei în ecuaţie);

— *Interpretarea* sau capacitatea de a reorganiza un material astfel încît să asigure o vedere de ansamblu asupra întregului mesaj primit în actul de instruire sau capacitatea de a integra în sistem noţiunile învăţate disparat, ceea ce presupune comportamentul de învăţare a ordinii şi succesiunii menţionat mai sus;

— *Transpunerea sau translarea*, care presupune capacitatea elevului de a transfera noţiunile, regulile dintr-un sistem cunoscut într-altul nou, necunoscut (numărăm şi calculăm cu numerele formate din zeci la fel ca şi cu unităţile; aplicăm aceeaşi regulă de calcul într-un sistem nou, mai complex) ş.a.

În învăţămîntul tradiţional, tehnicile de calcul se învăţau ca scop în sine („să le ştie"), sau cu scop pragmatic („să le poată utiliza"). Învăţarea matematicii în manieră modernă a condus la sublinierea bazelor teoretice ale calculului, a esenţei operaţiilor matematice. Poate accentul a fost deplasat în mod exagerat în această direcţie, în detrimentul algoritmizării tehnicilor de calcul. Pentru ca elevul să dobîndească comportamentele amintite, este necesară definirea lor la nivelul cerinţelor programei şi a potenţelor vîrstei respective.

Învăţarea trebuie orientată în direcţia formării unor comportamente specifice, mai întîi pe bază de explicaţii, pentru a conduce la *înţelegere.*

Formarea comportamentelor amintite trebuie conştientizată atît de educator cît şi de elevi. Tehnicile de calcul sînt doar instrumente de lucru; este adevărat, foarte importante, dar nu ele formează obiectul învăţării.

Orice operaţie matematică elementară exprimă o relaţie. Suma, diferenţa, produsul, cîtul rezultă din punerea într-o anumită relaţie a două (sau mai multe) numere naturale. De aceea, obiectul învăţării nu-l formează, în principal, tehnicile de calcul, ci sesizarea definiţiei operaţiei respective, a esenţei ei, înţelegerea *relaţiei* ce se stabileşte între numerele cu care se calculează.

Elevii învaţă să compare două numere naturale şi să scrie semnul de relaţie: $9>7$; $8=8$; $5<6$.

Această abilitate se extinde, se transferă la operaţiile matematice. Scrierea unui număr natural ca sumă ($9=7+2$), ca produs ($12=4\times3$) etc. conduce la conştientizarea acestui transfer. Ce altceva sînt exerciţiile în care se dă suma, diferenţa, produsul, iar elevii descoperă (în diverse variabile) termenii, factorii etc. Avînd capacitatea de a scrie un număr ca sumă (produs etc), elevii ajung la comparaţii de sume (produse) ca $19+4=16+7$; $38-7<27+7$.

În etapa învăţării conştiente a operaţiilor matematice, comportamentul de înţelegere al elevului trebuie orientat către relaţiile dintre termeni şi sumă (termeni şi diferenţă), pentru a sesiza că numerele care se adună variază, $3+4=$; $13+4=$; $33+44=$, dar relaţia rămîne constantă. Un comportament superior se impune atunci cînd termenii operaţiei aritmetice se generalizează fiind exprimaţi prin simboluri literale ($a+b=$) şi cînd relaţia apare mai evidentă.

De asemenea, la un comportament elevat se ajunge şi atunci cînd relaţia dintre termeni şi sumă este exprimată simbolic: $T_1+T_2=S$; $S-T_1=T_2$; $S-T_2=T_1$

Pe această bază tehnicile de calcul, ca şi proba adunării, scăderii etc., îşi găsesc o

justificare mai convingătoare și dobîndesc mai multă claritate.

2. **Exersare, algoritmizare.** Este cunoscut faptul că o deprindere se construiește în etape succesîve prin formarea și ordonarea unei suite de algoritmi. Calea de formare a oricărei deprinderi pornește de la actele voluntare, desfășurate și induse conștient, spre operații automatizate care ulterior devin componente ale unor acțiuni mai complexe. Elaborarea generală a deprinderilor este facilitată de transfer, punîndu-se accent pe activitatea de orientare, întrucît se pune în permanență problema învățării unor noi algoritmi și integrării lor în sistemul deprinderii, adică a reorganizării orientate a întregii stereotipii. „De regulă, spune Paul Popescu-Neveanu, microsistemul deprinderii este înglobat în sisteme de legături din ce în ce mai cuprinzătoare și generale, și aceasta fără a exclude posibilitățile de comutare sau reintegrare. În consecință, activitatea deprinderii este dependentă de ansamblul și direcția activității"[1].

Învățarea tehnicilor de calcul constă în dobîndirea unor algoritmi care se succed într-o ordine strictă exprimată într-o prescripție algoritmică (regulă). Matematica nu se poate învăța decît pe baza unui bogat sistem de algoritmi, bine consolidați. Între aceștia, algoritmii de calcul ocupă un loc important. Odată însușiți algoritmii utili, gîndirea se eliberează de efort putînd să fie canalizată spre rezolvarea unor probleme noi.

Școala tradițională depunea multă insistență pentru învățarea algoritmilor de calcul, dar îi considera entități independente (cazuri) fără a-i încadra într-un sistem, și realiza însușirea lor mecanică; tabla înmulțirii, tabla împărțirii ș.a. se învățau pe de rost, fără interpretări, fără înțelegere. Pantelimon Golu arată că, dacă pentru fiecare utilizare particulară a aceleeași operații care poate fi inclusă în soluționarea unor sarcini matematice (foarte diferite) ar trebui inventat un algoritm special, s-ar ajunge la „un număr foarte mare de tehnici de lucru, avînd însă aplicații limitate la unul sau altul dintre cazurile particulare"[2].

Se impune, așadar, ca elevii să nu învețe tehnici de calcul independente, cu rol de „cazuri"; ci să le formăm *comportamente legate de succesiune și ordonare, de integrare în sistem* a acestora. Legătura de continuitate și de complicare treptată a acestor tehnici „particulare" este evidentă. În clasa I, elevii învață adunarea și scăderea numerelor naturale fără trecere peste 10 (apoi cu trecere peste ordin), prin categorii de exerciții gradate pe care le rezolvă prin transferul experienței dobîndite în calculul cu numerele de la 0 (zero) pînă la 10: $30 + 20 = ;\ 20 + 3 = ;\ 24 + 3 = ;\ 27 - 3 =$, ajungînd la adunarea și scăderea numerelor formate din zeci și unități, unde aplică algoritmii învățați — $32 + 46 =$,

În clasa a II-a, adunarea și scăderea cu trecere peste 10] (respectiv peste ordin) implică tehnici noi, care însă se dezvoltă pe baza unui principiu comun: descompunerea numărului (al celui de-al doilea termen sau a ambilor termeni) în zeci și unități sau, mai precis, scrierea unui număr natural ca sumă, și prin aplicarea proprietății de asociativitate a adunării. Dacă elevul a învățat să calculeze $9 + 6 = 9 + 1 + 5$, atunci va calcula cu ușurință, atît oral cît și în scris, și

$$2\,|9 + 6| = |20| + |9 + 6|;$$

$$29 + 36 = |20 + 30| + |9 + 6|$$

În esență este vorba de transpunerea unei situații complexe în situații simple de calcul (algoritmi). Comportamentul nou, adecvat situației complexe, se bazează pe comportamentele anterioare, bine consolidate. Prin integrarea tehnicilor de calcul într-un sistem unitar se dă elevilor posibilitatea de a sesiza principiul de bază al cazurilor respective, care este comun, de a transfera algoritmii învățați la noile situații și de a avansa cu pași siguri în dobîndirea și algoritmizarea tehnicilor de calcul.

Al doilea aspect al problemei în discuție se referă la *gradul de automatizare a algoritmilor de calcul*. Paul Popescu-Neveanu arată că deprinderile nu trebuie blamate pentru relativa lor rigiditate. „În sfera intelectuală, invarianții informaționali sînt solidari cu invarianții operaționali. Nu numai că automatizarea „alunecă" prin prescurtări-schematizări-integrări la niveluri de generalizare tot mai înalte dar însăși generalizarea implică cu necesitate automatizarea prin care se fixează constant anumite dimensiuni operaționale ale sistemului"[3].

În consecință, pentru a asigura libertatea de mișcare a gîndirii, este nevoie de o rețea bine stabilizată de *algoritmi, de habitudini mintale*. Este vorba însă de un ansamblu de mecanisme intelectuale suple, care să poată fi mobilizate în mod variat. Aceasta se realizează nu prin însușirea pe de rost a prescripțiilor algoritmice, a regulilor de calcul, ci printr-o repetare conștientizată. Aici întîlnim cea de-a treia categorie de comportamente din taxonomia lui B. Bloom, și anume *aplicarea, capacitatea elevului de a aplica cele învățate*, în speță regulile de calcul.

1. Paul Popescu-Neveanu, *Curs de psihologie generală*, vol. II, Tipografia Universității din București, 1977, p. 598.
2. Pantelimon Golu, *Învățarea și dezvoltarea*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 221

3 P. Popescu-Neveanu, op. cit., p. 596.

Repetarea trebuie însoțită în mod sistematic de conștientizare, de solicitarea unor explicații. Conștientizarea fiecărui moment din lanțul raționamentelor și al ansamblului de legături presupuse de sistemul rațional al algoritmului reprezintă o antrenare a intelectului elevului și conduce la formarea unor comportamente adecvate acestei situații.

3. **Asigurarea feed-back-ului.** Se știe că o deprindere se formează prin verificarea sistematică a secvențelor parcurse, prin consolidarea comportamentelor cîștigate. Este ceea ce B. Bloom numește *evaluare*. Pe baza verificării frecvente și sistematice a modului de însușire de către elevi a tehnicilor de calcul, se controlează etapele și ritmul de formare a deprinderilor de calcul și se elimină erorile, dirijîndu-se învățarea. Dar este foarte important să formăm la elevi deprinderea de a-și verifica ei înșiși exactitatea, corectitudinea calculului, deprinderea de autocontrol și autoevaluare. Pentru aceasta este bine să li se indice și unele „chei" de verificare a corectitudinii calculelor și să li se ceară să-și corecteze singuri erorile, cu argumentarea necesară. În acest fel, le formăm elevilor comportamentul caracterizat prin capacitatea de a aprecia corectitudinea aplicării tehnicilor de calcul, de a judeca soluția unei probleme și de a valida răspunsurile.

Învățarea și aplicarea calculului într-o ambianță plăcută (jocuri didactice) conduce la o mobilizare tot mai plenară a psihicului elevilor, la o exersare susținută de interes, care produce atractivitate și nu oboseală.

Concluzionăm precizînd că, pentru fiecare disciplină școlară, există comportamente specifice învățării participative pe care cadrele didactice au menirea de a le conștientiza prin elaborarea obiectivelor operaționale ale lecției și de a-și conduce activitatea în direcția realizării lor.

Informare, îndrumare și motivare în geneza opțiunii pentru profesiunea didactică

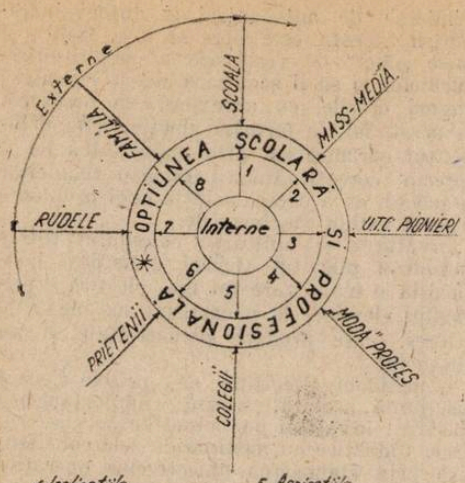
Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

OPȚIUNEA, FINAL AL UNUI PROCES. Situată la sfîrșitul unei etape de școlarizare, opțiunea are în vedere, fie o școală de grad superior (la sfîrșitul clasei a VIII-a), fie o treaptă sau o profesie (la sfîrșitul clasei a X-a), fie o școală de grad superior (facultate), sau o profesie (la sfîrșitul clasei a XII-a). De fapt, indiferent la ce nivel școlar se exprimă, opțiunea vizează — direct sau indirect — o profesie, deoarece în epoca și în societatea noastră noțiunea de opțiune profesională corelează în mod necesar cu cea de opțiune școlară întrucît „pregătirea pentru profesiune este rezultatul parcurgerii unei anumite forme de școlarizare" [4, p. 227].

Ca expresie a unui act decizional, opțiunea conține în structura sa elemente de ordin intelectual (informațional), de ordin afectiv, de ordin volitiv [3], precum și de ordin moral, pragmatic și axiologic, în proporții diverse, în funcție de structura psihică a celui ce face opțiunea și de influențele care se exercită asupra lui. Căci opțiunea școlară/profesională este nu numai finalul, ci și rezultatul procesului de orientare școlară/profesională, proces în care se confruntă forțele interne (motivele) și externe (sfaturi, îndrumări, recomandări etc.) ale factorilor care acționează asupra tînărului așa cum rezultă din schemă (v. pag. 12).

În fond, opțiunea școlară/profesională este rezultatul „decantării" acestor influențe, pe care uneori o face elevul, alteori o fac părinții (cu sau fără asentimentul celui în cauză). „Reactivul" care va influența în mod substanțial formarea opțiunii, este concepția celor în cauză (elev sau părinți) față de valori, adică valoarea criteriilor care stau la baza opțiunii. În funcție de prioritățile (rangul) pe care le acordă criteriilor pragmatice (avantaje materiale: cîștig, confort, ușurință în practicare etc.) sau celor de personalitate (afirmare a personalității, aptitudini, împlinire de idealuri etc.) se vor „decanta" forțele ce influențează luarea deciziei (opțiunea).

Rezultatul este, deci, hotărîrea pe care o ia tînărul (sau părinții lui) de a urma o școală (liceu, facultate) care-l va pregăti pentru profesia dorită, condiționîndu-i și



1. Înclinaţiile
2. Dorinţele
3. Preferinţele
4. Interesele
5. Aspiraţiile
6. Ideolurile
7. Aptitudinile
8. Convingerile

„Forţele" interne şi externe care acţionează asupra formării opţiunii şcolare şi profesionale.

asigurîndu-i accesul şi succesul în practicarea ei.

Parafrazîndu-l pe V. Ceauşu [*1*, 255] am putea clasifica opţiunile şcolare/profesionale în trei categorii:

a) *infraraţionale*, adică opţiuni formulate pripit fără chibzuinţă, sub imperiul unor impulsuri egoiste, sau de moment;

b) *raţionale*, care se formulează în urma unor evaluări, care reflectă înţelegerea situaţiei, în care se îmbină interesele personale cu cele sociale;

c) *supraraţionale* în care tînărul sacrifică interesele personale în favoarea celor sociale.

CERCETAREA NOASTRĂ: OBIECTIVELE ŞI METODICA EI. Efectuată în anul universitar 1984/1985 asupra unui eşantion de 157 studenţi din anii I—IV ai Facultăţii de Filologie a Universităţii din Timişoara în cercetarea noastră am utilizat ca instrumente de investigaţie chestionarul (a n e x a 1) şi studiul de caz.

Am utilizat studiul de caz asupra a trei studenţi cu o situaţie specială fiind noi veniţi la această facultate de la institute politehnice după un an de studii făcute cu bune rezultate acolo. Este vorba de studenţii A.B., S.B. şi V.S. din anul al III-lea (la data la care am făcut cercetarea). Din discuţia cu ei rezultă că au avut încă din cursul gimnazial înclinaţii pentru literatură (preferinţe pentru lectura beletristică, scrierea de versuri etc.), dar s-au orientat spre licee de matematică-fizică, fie „ca să-i mulţumească pe părinţi" (V.S.), fie că „aveau fraţi mai mari la această secţie (reală)" (B.S.), fie pentru „atmosfera favorabilă pentru secţia reală" (B.A.). Absolvind un liceu sau o secţie cu profil real (matematică, fizică, biologie, chimie) „drumul spre institutele politehnice era bătătorit". Însă vocaţia pentru disciplinele filologice şi pentru literatură, în special, nu a putut fi înăbuşită, deoarece, în timpul studiilor politehnice, ei frecventau cenacluri literare şi desfăşurau activităţi cultural-artistice în timpul lor liber. După un semestru (sau după un an) ei au renunţat la aceste studii, făcînd „cerere de exmatriculare" (V.S.), de „retragere din facultate" (S.B.) şi (B.A.). Dînd admitere la facultatea de filologie, au intrat şi au încheiat cu succes.

Din formularea întrebărilor din chestionar se pot desprinde obiectivele cercetării noastre:

a) Cunoaşterea factorilor (interni-externi) care au influenţat opţiunea pentru profesia didactică şi a ponderii (rangului) acestora (î n t r e b ă r i l e 1,2 ş i 3);

b) Cunoaşterea gradului de informare despre profesia pentru care a optat (î n t r e b a r e a 4);

c) Ataşamentul pentru profesiunea didactică, ca element al formării conştiinţei profesionale.

REZULTATELE OBŢINUTE ŞI INTERPRETAREA LOR. Am dorit să cunoaştem în primul rînd „forţele" externe care au acţionat asupra formării opţiunilor studenţilor chestionaţi, adică factorii care i-au îndrumat să aleagă această profesiune.

[*ANEXA 1*]

VÎRSTA .....
ANUL DE STUDII .....
SEXUL (B.F.) .....
FACULTATEA .....
ANUL DE STUDII .....
SECŢIA .....
TIPUL DE LICEU TERMINAT .....

CHESTIONAR

Vă rugăm să răspundeţi *sincer* şi cît mai *complet!*

1. Cine v-a îndrumat (îndemnat) să alegeţi profesiunea de profesor?
   a) .....
   b) .....
   c) .....
2. Ce motive v-au determinat să alegeţi această profesiune?
   a) .....
   b) .....
   c) .....
3. De unde (de la cine) şi cînd (cu ce prilej) aţi primit informaţii (cunoştinţe) despre această profesiune?
   a) .....
   b) .....
   c) .....
4. Ce anume ştiţi despre ea?
   a) .....
   b) .....
   c) .....
5. Dacă aţi avea prilejul să alegeţi din nou, ce profesie v-aţi alege
   a) .....
   b) .....
   c) .....

N o t ă. *Răspunsurile nu sînt limitate la cele trei litere.*

Data completării chestionarului: .....

Tabelul nr. 1
FACTORII CARE I-AU ÎNDRUMAT ÎN ALEGEREA PROFESIEI

Anul de studii	Nr. de studenți	Singur	Părinții	Prof. de specialit.	Diriginte	Prietenii	Rude
I	37	28 81,12%	3 12%	3 11%	— —	1 0,63%	1 0,63%
II	38	34 84,47%	3 7,89%	4 10,52%	— —	— —	—
III	57	46 80,70%	11 19,29%	7 12,28%	1 1,75%	— —	1 1,75%
IV	25	20 80%	2 8%	4 16%	2 8%	— —	—
Total	157	128 81,52%	19 12,10%	18 11,46%	3 1,91%	1 0,63%	2 1,27%

Dintr-o privire de ansamblu asupra tabelului se poate vedea că în evantaiul factorilor (externi) care au avut o forță sporită în opțiunea pentru profesia didactică, ponderea cea mai mare o are autoopțiunea (81,52%). Este greu de deçelat în această cifră elementele de orgoliu, specific vîrstei, de spiritul de independență propriu-zis, care, de asemenea, este specific adolescenței, vîrstă la care s-a rostit opțiunea. Cert este că cei mai mulți dintre subiecții noștri trăiesc acest sentiment al autodeciziei (autoopțiunii).

Pe locul următor (al II-lea) se situează sfatul părinților (12,10%) iar pe locul al III-lea este plasat profesorul de specialitate (11,46%), dirigintele avînd o pondere foarte modestă (1,91%) fiind urmat de sfatul rudelor (1,27%) și apoi de al prietenilor (0,63%). Ponderea școlii prin exemplul profesorului de specialitate și prin sfatul dirigintelui, ni se pare anemică deși școala este instituția care conduce (coordonează) procesul orientării școlare și profesionale. Or, datele din tabelul de mai sus nu învederează acest lucru.

Urmărind în continuare să punem în evidență forțele interne (motivele) care i-au determinat să aleagă profesiunea didactică am obținut rezultatele din tabelul nr. 2

Tabelul nr. 2
MOTIVELE CARE AU STAT LA BAZA OPȚIUNII

Anul de studii	Nr. de studenți	Dragostea pentru copii	Dragostea de specialit.	Exempl. prof.	Aptitud.	Exempl. părinților	Fără motiv
I	37	11 29,72%	30 81,18%	— —	1 2,7%	— —	— —
II	38	17 44,73%	17 44,73%	3 7,89%	4 10,52%	1 2,63%	3 7,84%
III	57	31 54,38%	24 42,10%	4 7,01%	3 5,26%	— —	4 7,01%
IV	25	8 32%	14 56%	1 4%	1 4%	— —	2 8%
Total	157	67 42,67%	85 54,14%	8 5,09%	9 5,7%	1 0,63%	9 5,73%

Analiza datelor din tabelul nr. 2 învederează că ponderea cea mai mare (54,14%) în gama motivelor care i-au determinat să aleagă profesia didactică o are dragostea pentru specialitate (la unii pentru limbă, la alții pentru literatură). Datele acestea par a intra în disonanță cu cele din tabelul anterior, în care profesorul de specialitate se situa pe locul al III-lea cu numai 11,46%; aceasta, dacă am admite că dragostea pentru specialitate este generată doar de cel ce predă specialitatea. Or, la vîrsta liceală, dragostea pentru un obiect sau altul poate să se formeze și prin studiu individual. De altfel acest lucru apare și mai explicit dacă vom constata că exemplul profesorului (ca materie) ocupă în acest tabel o pondere și mai mică (5,09%).

Pe locul al II-lea în gama motivelor se situează dragostea pentru copii (42,67%) ceea ce este îmbucurător, copilul fiind axa de convergență a întregii activități instructiv-educative.

Tabelul nr. 3
SURSELE DE INFORMAȚIE ASUPRA PROFESIEI

An de studii	Nr. de studenți	De la prof. spec.	De la alți prof.	De la părinți	De la rude	De la prieteni	De la diriginte	De la nimeni
I	37	4 10,81%	20 54,05%	5 13,51%	1 2,70%	3 8,10%	2 5,40%	4 10,81%
II	38	1 2,63%	26 68,42%	4 10,52%	2 5,26%	2 5,26%	2 5,26%	5 13,15%
III	57	13 22,80%	30 52,63%	4 7,01%	3 5,26%	2 3,50%	2 3,50%	9 15,78%
IV	25	2 8%	14 56%	7 28%	2 8%	1 4%	1 4%	2 8%
Total	157	20 12,73%	90 57,32%	20 12,73%	8 5,09%	8 5,09%	7 4,45%	20 12,73%

Este însă surprinzător și chiar regretabil numărul foarte scăzut al celor care și-au ales profesiunea avînd conștiința că au aptitudini pentru ea (5,73%) „Căci a «descoperi» în ultimii ani de facultate că un tînăr sau o tînără nu are aptitudini pentru a fi profesor, este o chestiune cel puțin necanonică (o investiție fără randament pentru societate), dăunătoare și din punct de vedere moral. Lucrurile dobîndesc accente mai grave cînd «descoperirea» se face uneori în anii de dăscălie" [2, p. 77]. Este adevărat că dragostea pentru copii constituie un element al aptitudinii didactice, dar aceasta nu constituie elementul operațional al acesteia și ca atare ea nu chezășuiește singură succesul activității în acest domeniu. De asemenea, este surprinzător pentru acest stadiu ontogenetic că există și studenți (5,73%) care nu invocă nici un motiv în exprimarea opțiunii.

Tabelul nr. 3 furnizează date despre sursele de informație asupra profesiei didactice, în el apărînd cîteva date care contrastează. Astfel cei mai mulți studenți au dobîndit informații despre profesiunea didactică nu de la profesorul de specialitate (limba română, limbi străine), ci de la alți profesori (57,32%), urmînd pe locul al II-lea informațiile de la profesorul de specialitate (12,73%) la paritate cu informațiile provenite de la părinți (12,73%). Informația primită de la diriginți se situează pe un loc nesemnificativ și într-un procent scăzut (4,45%) fiind devansată de cea de la rude și de la prieteni (5,09%). Și în privința informației se află un procent de studenți (12,73%) care declară că „nu au primit informația de la nimeni" ceea ce ni se pare mai degrabă un teribilism al vîrstei, decît o situație reală.

În ceea ce privește gradul de informare al studenților asupra profesiei situația redată în tabelul nr. 4 lucrurile ni se par, de asemenea, nesatisfăcătoare.

Să afirmi în anul al III-lea și al IV-lea despre profesia pentru care te-ai pregătit doar că „este frumoasă" că „este grea" că „este interesantă" sau și mai grav că „nu știu nimic" (31,80%) ni se pare îngrijorător pentru noi cei care i-am pregătit. Căci, deși această pregătire ocupă un loc anume în sistemul pregătirii (doar 5-6%), totuși afirmațiile de mai sus ni se par alarmante. Ele

Tabelul nr. 4
GRADUL DE INFORMAȚIE ASUPRA PROFESIEI

Anul de studii	Nr. de studenți	Că este frumoasă	Că este grea	Că este nobilă	Că este interesantă	Că necesită		Nimic
						Răbdare	Consum nervos	
I	37	7 18,91%	13 35,13%	2 5,40%	2 5,40%	6 16,21%	1 2,70%	12 32,43%
II	38	12 31,57%	12 31,57%	1 2,63%	1 2,63%	7 18,42%	1 2,63%	14 36,84%
III	57	15 26,31%	22 38,54%	5 8,77%	5 8,77%	7 12,28%	7 12,28%	15 26,31%
IV	25	5 20%	6 26%	4 16%	3 12%	1 4%	— —	9 36%
Total	157	39 24,84%	53 39,73%	12 7,64%	11 7%	21 13,37%	9 5,73%	50 31,82%

Tabelul nr. 5

CORELAȚIA ÎNTRE LICEUL TERMINAT ȘI STABILITATEA PROFESIUNII

Anul de studii	Nr. de studenți	Lic. Filog.		Lic. Pedag.		Lic. Mat.		Lic. ind.		Lic. agroind.		Lic. economic	
		Da	Nu	Da	Nu	Da	Nu	Da	Nu	Da	Nu	Da	Nu
I	37	15	1	2	—	7	—	3	—	1	—	—	—
II	38	14	1	3	1	7	1	1	1	1	—	—	—
III	57	26	4	4	2	4	2	6	4	1	1	—	—
IV	25	24	1	3	—	2	2	3	1	1	1	—	—
Total	157	79 92,14%	6 7,05%	12 8%	3 2%	20 16,9%	6 2%	19 23%	6 16%	4 7%	1 3%	—	—

trebuie să determine o schimbare în sistemul de pregătire a studenților pentru profesia didactică, începînd cu restructurarea planurilor de învățămînt, încheind cu metodologia și conținutul cursurilor despre științele educației (psihologie școlară, pedagogie, metodică etc.) și chiar cu reorganizarea practicii pedagogice.

Ne-a preocupat și cunoașterea liceului din care au provenit studenții facultății de filologie. Datele din chestionar ne-au furnizat următoarea proveniență: licee de filologie 85—54,14%; licee de matematică-fizică 26 — 16,56%; licee industriale 25 — 15,92% licee pedagogice 15—9,55%; licee agroindustriale 5—3,18%; licee economice 1—0,63% = total = 157

Fără îndoială este îmbucurător faptul că cei mai mulți dintre studenții Facultății de Filologie (54,14%) sînt proveniți din licee de profil. Poate firesc ar fi fost ca acest procent să fie și mai crescut, devreme ce absolvenții de la liceele de matematică-fizică (16,56%), de la liceele industriale (15,92%) și chiar de la cele agroindustriale (3,18%) au ajuns la această facultate dintr-o anemică activitate de orientare școlară și profesională, locul lor fiind, fie în producție, fie la facultăți de profil.

Considerăm, de asemenea, că procentul celor proveniți de la liceele pedagogice (9,55%) este prea mic în comparație cu cei proveniți de la liceele industriale și de matematică-fizică. De altfel, s-a constatat că absolvenții acestor licee, avînd o pregătire temeinică și vocație pedagogică „asimilînd o specialitate ajung deseori profesori excelenți".

O privire sintetică de ansamblu asupra cifrelor care indică proveniența studenților filologi ne arată că 63,69% au avut o orientare profesională, bună, adecvată (este vorba de studenții proveniți din liceele de filologie și din liceele pedagogice) iar restul 36,31% au ajuns fie fortuit în această facultate, fie că nu trebuiau să facă studii la liceele în cauză (industriale, matematică-fizică, agroindustriale etc.), devreme ce au părăsit ruta profesională aleasă. Desigur că procentul acesta nu este prea mare, dar suficient pentru a sensibiliza pe cei ce se ocupă cu orientarea școlară asupra carențelor și deficiențelor acesteia.

Datele de mai sus învederează efectele pozitive pe care le are continuitatea profilului liceu-facultate asupra stabilității pe ruta profesională. Astfel, studenții proveniți din liceele de filologie și cei din liceele pedagogice exprimă (ca dorință) o mare stabilitate de 92,94% (liceele filologice) și 90% (liceele pedagogice), în timp ce studenții proveniți din licee de matematică-fizică, cei proveniți din licee industriale doresc, abia în proporție de 76%, să rămînă în această profesie, 24% dorind să îmbrățișeze alte profesii, fenomen firesc, deoarece ei au ajuns în această facultate în mod incidental. Privit în ansamblu însă fenomenul stabilității ni se pare pozitiv, 135 de studenți (85,98%) sînt mulțumiți de alegerea făcută și numai 22 (14,02%) regretă această opțiune, fiind dispuși pentru o reorientare.

CONCLUZII. Cercetarea noastră are caracter postfestum: ea s-a organizat asupra unui eșantion de studenți filologi care au fost puși (prin întrebările din chestionar) în situația de a „privi în urmă" și de a relata despre procesul orientării lor spre profesie pentru care se pregătesc deja. Răspunsurile lor constituie această relatare, în care sînt indicate atît aspecte pozitive cît și minusurile acestui proces, din care pot să învețe cei ce se ocupă în continuare cu O.S.P.. În viitor dorim să completăm imaginea aceasta cu una antefestum printr-o cercetare pe care o vom face în licee, la nivelul claselor terminale, adică acolo unde se pregătește și se exprimă opțiunea.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușu V., *De la incertitudine la decizie*, Editura Militară, București, 1972.

2. Drăgan I. *Vocație, aptitudine și formare în profilul profesorului* în *A fi educator* volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1978.

3. Lăscuș V., *Cercetări asupra opțiunii profesionale*, E.D.P., București 1972.

4. Păcurar Doina-Cornelia, *De la aspirații și idealuri profesionale la decizii în adolescență*, E.D.P., București, 1977.

5. Popescu-Neveanu P., *Personalitate pedagogică și aptitudinile didactice*, în „Revista de pedagogie" nr. 5 și 9/1982.

Fișa de asistență la lecții, instrument pentru evaluarea eficienței activității didactice

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector școlar general la Inspectoratul Școlar al Județului Bihor
Conf. univ. dr. IOAN COMĂNESCU
Prof. IOAN DERȘIDAN
Prof. LAZĂR PANTEA

1. Preliminarii

PERFECȚIONAREA MUNCII desfășurate în învățământul primar, gimnazial și liceal, în consens cu sarcinile complexe și de mare răspundere ce revin școlii din documentele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român și ale Congresului științei și învățământului, aduce, în prim plan, problema conceperii, realizării și evaluării lecției.

Incontestabil, lecția nu este singura formă de organizare a procesului de învățământ, dar — așa cum se subliniază într-o remarcabilă lucrare de referință pe tema în discuție —, ea „concentrează partea cea mai însemnată a instrucției și educației școlare"[1] și, ca atare, deși uneori a fost pusă sub semnul întrebării, această formă de organizare „continuă să-și păstreze supremația, să ocupe o poziție predominantă în organizarea instrucției și educației școlare"[2].

Iată de ce, perfecționarea, în continuare, a învățământului din patria noastră legitimează situarea lecției, cu întreaga ei problematică, în centrul atenției cercetării științifice, a slujitorilor catedrei și a organelor de îndrumare și control ale învățământului.

În cele ce urmează ne propunem să prezentăm un model (o variantă) *de fișă de asistență la lecții care, după opinia noastră, ar putea fi utilizată de directorul școlii, de inspectorii școlari și metodiști în asistența la evasitotalitatea obiectelor de învățământ, la tipuri diferite de lecții și clase diferite, cînd se urmărește o evaluare de ansamblu a lecției.*

Fișa a fost experimentată în cursul anului școlar 1985/1986 în 32 unități școlare din municipiul Oradea și județul Bihor, la clasele I-XII, în predarea tuturor obiectelor de învățământ, fiind supuse observării și analizei circa 1.500 lecții de diferite tipuri. Ea se adaugă unor valoroase modele (variante) elaborate anterior de alți autori.[3]

2. Actualitatea și importanța fișei de asistență la lecții

În practica școlară este de mult statornicită consemnarea constatărilor și observațiilor făcute de organele în drept cu prilejul asistențelor la lecții. S-a folosit și se mai folosește încă, cu precădere, în acest scop, caietul de asistență („caietul directorului" și „caietul inspectorului școlar"), dar, în ultimul timp, a intrat în uz și „fișa de asistență la lecții" care, de fapt, *poate fi inclusă în caietul menționat* sau ar putea fi folosită în mod independent, urmînd ca ea să fie atașată la dosarul didactic al cadrului asistat.*

Practica muncii de îndrumare și control în învățământ relevă faptul că această fișă are o importanță deosebită în sporirea caracterului științific al muncii de conducere în școală, în perfecționarea continuă a procesului de predare-învățare. Așa cum vom vedea, în cele ce urmează, fișa mediază o înregistrare completă și simplă a constatărilor prilejuite de asistența la lecție și oferă, în același timp, indicatori sintetici, esențiali, în sprijinul actului de evaluare și autoevaluare.

În acest context trebuie să arătăm că uneori, constatările efectuate cu prilejul asistențelor la lecții se înregistrează în mod nesatisfăcător, ele fiind sumare, fragmentare, incoerente și lipsite de esențialitate,

[1] Ioan Cerghit (coord.), *Perfecționarea Bucureștl, lecției în școala modernă*, E.D.P., 1983, p. 28.

[2] *Ibidem*, p. 26.

[3] A se vedea, între altele: Simion Chiș, *Fișa de asistență la lecție* „Revista de pedagogie", nr. 8/1979, p. 44—47; I. T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1981, p. 304; Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, E.D.P., București, 1983, p. 111—115, 312—316; Anghelina Istrate, Elisabeta Georgescu, *Un instrument util pentru evaluarea formativă a lecției de probă*, „Revista de pedagogie", 1982, nr. 2, p. 34—41.

* Această fișă a fost inclusă în *Caietul directorului de școală*, elaborat și tipărit de Inspectoratul Școlar al județului Bihor (Oradea, 1985).

iar aprecierile sînt marcate de subiectivism, prea puțin argumentate din punct de vedere psihopedagogic. La aceste deficiențe se mai poate adăuga și graba cu care se realizează analiza lecției, așa cum subliniază unii directori și directori adjuncți din școlile bihorene, cuprinse în experiment. În paginile „Tribunei școlii" profesorul Teodor Hardon, directorul Școlii din Costești, județul Vaslui, făcea aceeași constatare: „Din păcate, mai sînt directori care fac aprecierile lecțiilor în mod sumar, pe traseul clasă-cancelarie, pe coridor, aprecieri de circumstanță, ca să nu supere pe nimeni, făcute la *modul general*, fără a intra în detalii sau *să disece lecția*, așa cum de altfel se cere" (subl. nr.).

Alți autori subliniază, în mod just, faptul că „fixarea parametrilor de evaluare a activității instructiv-educative este neglijată de cele mai multe ori în procesul de îndrumare și control"[4]. Aceste deficiențe se repercutează în mod negativ în munca organelor de îndrumare și control ale învățămîntului și, implicit, în activitatea desfășurată la catedră.

Constatările semnalate înainte ne-au determinat să experimentăm un model (o variantă) de fișă de asistență la lecții, care să vină în sprijinul muncii de îndrumare și control, în sprijinul perfecționării concepției, realizării și evaluării lecției.

3. Conținutul și structura fișei de asistență la lecții

Prin elaborarea fișei pe care o prezentăm în continuare, colectivul de cercetare al Inspectoratului Școlar Județean Bihor și-a propus să ofere organelor de îndrumare și control din unitățile școlare ale județului un *instrument de lucru* cuprinzător, dar simplu și ușor de mînuit, aplicabil, în esență, la aproape toate obiectele de învățămînt, la lecții de diferite tipuri și clase diferite, atunci cînd se urmărește o evaluarea de ansamblu a lecției. Această fișă poate fi aplicată cu succes și la activitățile cu caracter educativ ce se desfășoară în școală (ore de dirigenție, acțiuni pionierești) etc., deoarece și acestea implică înregistrarea fidelă a conținutului de idei și estimarea, în ansamblu, a activității prin prisma indicatorilor sintetici menționați.

Fișa pe care o preconizăm se prezintă astfel: (vezi în coloana alăturată)

Așa cum se poate ușor observa, ca structură, fișa cuprinde trei părți:

1) *Partea introductivă:* datele generale ale lecției.

[4] Elena Bărbulescu, Dumitru Stoica, *Conducerea științifică a școlii*, Scrisul Românesc, Craiova, 1977, p. 50.

FIȘA DE ASISTENȚĂ Nr. .....

1. Date generale

— Data ținerii lecției ..... clasa .....
obiectul ..... total elevi în clasă ..... prezenți ..... absenți .....

— Subiectul și tipul lecției .....

— Obiectivele lecției (se vor comunica înainte de asistență de către cadrul asistat) .....

— Obiectivele asistenței .....

— Numele și prenumele cadrului asistat .....
gradul didactic ..... vechimea în învățămînt .....

2. Date privind observarea și evaluarea lecției

Conținutul și desfășurarea metodică a lecției	Observații (aspecte pozitive și negative)
0	1
(Două pagini)	

3. Aprecierea lecției (cu referire la):

a) *Proiectarea lecției* .....
Realizarea lecției:
b) *Conținutul științific* și orientarea *politico-ideologică* .....
c) *Metodologia didactică* .....
d) *Relația* prof. (înv.)-elevi și relația elev-elevi .....
e) *Realizarea obiectivelor educaționale*
Aprecieri privind calitatea și eficiența lecției .....
f) *Aprecierea finală* și calificativul (se vor motiva în funcție de indicatorii menționați la punctele a-e) .....

4. Concluzii și recomandări

— Factorii explicativi ai reușitei (nereușitei) lecției: pregătirea pentru lecție, nivelul pregătirii profesionale și politico-ideologice, preocuparea de autoperfecționare, tonul, atitudinea, ținuta etc.
— Recomandări făcute cadrului asistat .....

DIRECTOR, PROF. (ÎNV.) ASISTAT,

2) *„Fotografierea"* lecției și observații.

3) *Aprecierea* lecției, concluzii și recomandări.

Datele acumulate prin investigațiile întreprinse de noi pledează pentru notarea în

fișa de asistență a esenței întregii activități pe care o desfășoară profesorul (învățătorul) în timpul lecției („fotografierea" lecției). *Această consemnare* o considerăm necesară pentru *următoarele motive:*

a) Uneori lecția nu poate fi analizată în cursul aceleiași zile, iar timpul scurs de la ținerea ei afectează fidelitatea informațiilor inițiale, fapt care generează formularea unor aprecieri neadecvate sau chiar eronate de cel care asistă.

Referirea la materialul faptic, concret, reținut cu precizie, fără deformări, asigură credibilitate și putere de convingere aprecierilor directorului (inspectorului școlar), care nu trebuie să uzeze — așa cum de multe ori s-a subliniat — numai de autoritatea funcției, ci să asigure prevalarea autorității izvorîte din competența științifică și probitatea profesională.

b) „Fotografierea" lecției constituie, în același timp, un material faptic deosebit de prețios la care organele de îndrumare și control ale învățămîntului vor putea să se raporteze cu diferite prilejuri: o nouă asistență (vizînd, cu deosebire, lichidarea unor lipsuri relevate anterior), pregătirea unor referate cu caracter metodic, a unor caracterizări personale, valorificarea experienței pozitive din școală etc.

Problema în discuție („fotografierea" lecției) necesită motivarea *opțiunii* noastre pentru înregistrarea datelor în *ordine succesivă* (cu indicarea etapelor demersului didactic) și *nu pe probleme*. Această din urmă modalitate a fost de asemenea aplicată în unitățile noastre școlare, dar ea nu s-a dovedit avantajoasă, nu se validează în practică, deoarece în timpul asistenței este dificil să urmărești lecția *ca unitate*, în ansamblu, și s-o fragmentezi prin înregistrarea conținutului ei pe probleme speciale, disparate. O astfel de sistematizare se poate face cu ușurință și cu mai mult folos în următoarea etapă de asistență și evaluare a lecției. Privirea în ansamblu, unitară, asupra lecției și, chiar mai mult, încadrarea ei într-un sistem de lecții, ne dă posibilitatea să apreciem justețea formulării obiectivelor educaționale și, pe această bază, să putem analiza în continuare realizarea și valoarea actului didactic.

Partea a II-a a fișei cuprinde aprecierea lecției, concluziile generale și recomandările ce urmează a fi făcute cadrului asistat.

Pentru ca judecățile de apreciere asupra lecției să poată fi cît mai obiective, pentru a se putea desprinde concluzii juste, temeinic fundamentate, care să stimuleze aspirația spre autoperfecționare a celui asistat, noi am formulat *cinci indicatori* (parametri) în funcție de care ar urma să se desfășoare actul evaluativ. Acești indicatori sînt:

1) Rezultatele obținute la lecție. Acestea oglindesc realizarea obiectivelor educaționale;

2) Proiectarea lecției în lumina obiectivelor educaționale;

3) Conținutul științific și orientarea politico-ideologică a lecției; 4) Metodologia didactică;

5) Relația profesor (învățător) — elevi și relația elev-elevi.

Considerăm necesare cîteva explicații în legătură cu indicatorii pe care i-am menționat. Numărul și formularea acestora a constituit o problemă pentru noi. Fără îndoială, este discutabil, în primul rînd, numărul acestora. În timpul experimentului, ca și anterior acestuia, la unele unități școlare s-au folosit fișe cu mai mulți indicatori. Datele obținute în această privință converg însă în relevarea necesității de a folosi în analiza lecției *un număr redus de indicatori*, cu un caracter cît mai *sintetic*, aceasta fiind o condiție esențială pentru operativitate și creșterea eficienței actului evaluativ. Iată de ce, în final, colectivul de cercetare al Inspectoratului Școlar a ajuns la concluzia că numărul de *cinci indicatori* pentru care am optat este *necesar* și *suficient*, deoarece aceștia reprezintă *parametri sintetici esențiali, care pot însuma toate cerințele reclamate de conceperea și realizarea unei lecții eficiente*, la evasitotalitatea obiectelor de învățămînt.

Referirea la *natura indicatorilor de analiză a lecției* impune cîteva precizări. În consens cu orientările cuprinse în documentele de partid și de stat, considerăm că punctul de plecare în analiza și evaluarea lecției trebuie să-l constituie *rezultatele obținute* prin activitatea respectivă. Obiecția principală care poate fi adusă practicii de pînă în prezent în această privință, inclusiv unora din fișele aflate în circulație, vizează tocmai omiterea sau subaprecierea indicatorului la care ne-am referit, discutarea lecției mai mult în funcție de *ce a făcut* cadrul didactic (mijloacele și metodele folosite etc.) și mai puțin în funcție de *ce a obținut* la sfîrșitul activității. O astfel de optică este, fără îndoială, deficitară și ea trebuie amendată.

Privind problema în discuție din perspectiva praxiologiei trebuie să reținem că educația, ca acțiune, nu este altceva decît „o succesiune de schimbări controlate de o ființă umană, a căror finalitate este producerea unor valori sau satisfacerea unor trebuințe"[5]. Ca atare, în analiza lecției, indicatorul la care trebuie să ne referim, cu prioritate, îl constituie rezultatele obținute, respectiv realizarea obiectivelor educaționale. În acest context ni se pare deosebit de semnificativă prevederea cuprinsă într-un studiu elaborat de M.Ș.I.: „Rezultatele *reale* (subl. ns.) obținute în pregătirea elevilor — constatate prin controlul direct al inspectoratelor și

[5] Cornel Popa, *Teoria acțiunii și logica formală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, p. 11.

directorilor — vor constitui principalul criteriu de apreciere a muncii învățătorilor și profesorilor"[6].

Punerea în lumină a rezultatelor lecției este o sarcină complexă și dificilă, dar posibilă de realizat. Ea are implicații deosebit de importante în ceea ce privește competența de specialitate, psihopedagogică și probitatea celui care asistă. Recomandăm să se folosească, în acest scop, un ansamblu de măsuri și procedee: aprecierea răspunsurilor date de elevi pe parcursul lecției, analiza rezultatelor muncii elevilor pe baza fișelor de activitate independentă, scurte teste (probe) de evaluare a randamentului școlar, date de profesor (învățător) sau de director (inspectorul școlar), scurte examinări orale efectuate cu tact de persoana care asistă, cu acordul celei asistate, analiza lucrărilor practice efectuate de elevi, analiza caietelor de teme date pentru acasă și, după posibilități, *corelarea rezultatelor imediate*, obținute în lecție, cu cele *îndepărtate* ale muncii celui asistat (reușita elevilor acestuia pe următoarele trepte de școlarizare, în viață etc.).

Abordarea problemei rezultatelor în lecție și considerarea acestora ca un indicator de prim ordin al valorii activității desfășurate la catedră ne obligă să ne raportăm și la *proiectarea lecției*, deoarece considerăm acreditată teza că rezultatele nu reprezintă altceva decît *măsura în care au fost realizate* obiectivele educaționale propuse. În acest context trebuie, cu deosebire, să avem în vedere adevărul că „nu există evaluare corectă fără obiective clare"[7], precum și acela că, dat fiind rolul important al obiectivelor educaționale în determinarea conținutului și a metodologiei didactice, „obiectivul se definește înaintea metodelor de predare și învățare"[8], fără a omite, totuși, relația de interdependență dintre categoriile menționate.

Asupra motivării folosirii celorlalți trei indicatori în funcție de care urmează să se analizeze lecția („Organizarea și metodologia didactică", „Conținutul științific și orientarea politico-ideologică" și „Relația profesor (inv.) — elev și elev-elevi") nu considerăm că e cazul să mai stăruim, deoarece există un consens deplin în privința necesității acestora. Este totuși necesar să subliniem faptul că, dată fiind importanța *relației educaționale* în asigurarea succesului lecției, noi apreciem că aceasta trebuie să se bucure de mai multă atenție și s-o situăm în rîndul indicatorilor principali la care urmează să ne raportăm în analiza demersului didactic, alături de ceilalți patru indicatori menționați.

Opțiunea noastră pentru cei cinci indicatori arătați înainte are, prin urmare, la bază, adevărul de necontestat că lecția ca acțiune — trebuie să se soldeze cu anumite *rezultate*, acestea fiind în prealabil *proiectate* și apoi *obținute* prin vehicularea unui *conținut* ideatic-faptic, folosind o anumită *metodologie didactică* în condițiile anumitor *relații educaționale*.

Pentru fiecare din acești indicatori se acordă un calificativ (f. bine, bine, satisfăcător și nesatisfăcător), în funcție de nivelul realizării lor, urmînd ca din însumarea acestora să rezulte calificativul general. Dacă unim punctele ce marchează calificativele parțiale pentru cei cinci indicatori, rezultă o *diagramă*[9] a activității profesorului în timpul lecției. Aceasta ar putea constitui, în esență, un procedeu intuitiv, convingător, de punere în lumină a cotelor la care s-a situat lecția din perspectiva parametrilor folosiți pentru evaluarea de ansamblu.

Considerăm necesar să subliniem, în acest context, că evaluarea rezultatelor obținute prin lecție implică estimarea *calității* și *eficienței* lecției. În acest scop, ne vom raporta la rezultatele obținute, rezultatele scontate (obiective) și resursele utilizate (fiecare dintre acestea fiind apreciate prin unul din cele patru calificative), folosind formulele îndeobște acceptate[10].

REZULTATELE OBȚINUTE

$$\text{Calitatea lecției} = \frac{\text{rezultatele scontate (obiective)}}{\text{rezultatele obținute}}$$

$$\text{Eficiența lecției} = \frac{\text{rezultatele obținute}}{\text{resursele utilizate}}$$

[6] M.E.I., *Studiul privind creșterea modului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, Casa Școlii, București, 1976, p. 1 —20

[7] Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1979, p. 19.

[8] *Ibidem*, p. 18.

[9] Cf. Simion Chiș, Op. cit., p. 46.

[10] Vezi, între altele, Ioan Jinga, Op. cit. p. 241—242.

Luînd în considerare ambele aspecte se evită — așa cum observă și alți autori[11] — riscul de a compara rezultatele obținute de profesori (învățători) în condiții diferite. Referirea la resursele implicate în procesul de predare-învățare — necesară, din motivul arătat — nu trebuie însă înțeleasă în mod greșit; ea nu trebuie invocată pentru justificarea unor rezultate nesatisfăcătoare datorate muncii slabe a cadrului didactic sau altor factori.

Experimentarea fișei de asistență la lecții a relevat utilitatea acestui instrument de lucru. Înregistrarea constatărilor se realizează în modul cel mai simplu și natural, iar *aplicarea celor cinci indicatori sintetici, esențiali, de evaluare, asigură obiectivitatea și rigoarea actului de evaluare.* La sfîrșitul primei etape de desfășurare a experimentului am constatat însă că se resimte necesitatea unui *sprijin suplimentar* pentru determinarea componentelor care structurează indicatorii, în funcție de care se realizează aprecierea lecției. În absența acestuia pot să apară diferențe de interpretare a conținutului celor cinci indicatori, și, ca atare, erori de apreciere.

Datele acumulate în urma investigațiilor pe care le-am întreprins converg în relevarea faptului că înregistrarea constatărilor prilejuite de asistența la lecții se face cu multă ușurință, iar aplicare corectă a celor *cinci indicatori sintetici* amplifică obiectivitatea și rigoarea actului evaluativ. Trebuie însă menționat și faptul că în activitatea directorilor și a inspectorilor care au participat la experiment au fost semnalate unele diferențe în ceea ce privește interpretarea conținutului indicatorilor sintetici cu care se operează. Această constatare ne-a determinat să elaborăm un *ghid orietativ* care să concretizeze, cît mai succint, conținutul acestor indicatori și prin aceasta să potențeze caracterul instrumental al fișei pe care o preconizăm.

[11] M.E.I., *Metodologia evaluării personalului didactic*, fascicula nr. 2., 1981, p. 1—2.

GHID ORIENTATIV PENTRU APRECIEREA LECȚIILOR

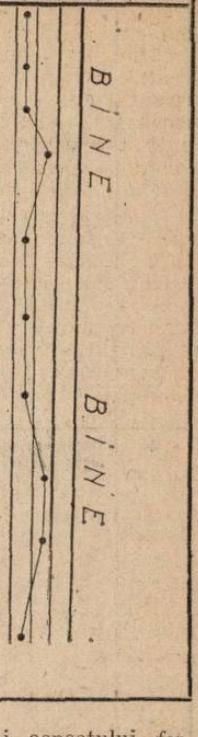
Nr. crt.	Indicatorii principali	Conținutul	Caracteristici și nivele	Calificative parțiale				Calificativul indicatorului
				Fb.	B.	S.	Ns.	
0	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Proiectarea lecției	a) Stabilirea *scopului* și a *obiectivelor operaționale.*	Justă, precisă, clară, (în ansamblu, parțial) etc.					SATISFĂCĂTOR
		b) Determinarea *conținutului.* Adecvarea acestuia la obiectivele educaționale ale lecției, la particularit. de vîrstă ale elevilor ș.a.	Justă (pe deplin, parțial etc.)					
		c) Stabilirea *etapelor* (verigilor, secvențelor) lecției	Justă, corectă (pe deplin, parțial) nejustă.					
		d) Alegerea *metodelor didactice* în viziunea accentuării caracterului educativ al procesului de învățămînt	Idem					
		e) Stabilirea *mijloacelor* de învățămînt în raport cu obiectivele lecției, conținutul acesteia, part. de vîrstă ale elevilor, nivelul clasei etc.	Idem					
		f) Dozarea (raționalizarea) *timpului* în lecție (pe etape și în ansamblu)	Justă, satisfăcătoare, greșită, etc.					
2	Conținutul științific și orientarea politico-ideologică a lecției	a) *Corespondența* conținutului lecției cu obiectivele educaționale, ținînd seama de cerințele progr. șc., part. de vîrstă ale elevilor etc.	Deplină, în general bună, satisfăcătoare, nesatisf.					

0	1	2	3	4	5	6	7	8
		b) Aprecierea conținutului lecției sub raportul *riguroziății* științifice	Rigoare științifică deplină, satisfăcătoare, erori de ordin științific etc.					
		c) *Esențializarea predării* (cuprinderea și accentuarea în lecție a elementelor esențiale, evitarea „balastului" care încarcă inutil memoria)	Realizată pe deplin, satisfăcător, nesatisfăcător etc.					
		d) *Actualizarea* cunoștințelor predate (includerea elementului noutății)	Realizată f.b., bine, satisf. nesatisf., deloc etc.					
		e) Orientarea *politico-ideologică* a lecției (viziunea materialist-dialectică, *patriotismul* socialist, umanismul socialist, revoluționar, atașamentul pentru cauza socialismului și comunismului	Realizată, f. bine, bine, satisfăcător, deloc etc.					
		f) *Corelarea inter- și intradisciplinară* a cunoștințelor	Realizată, f.b., bine, satisf., deloc etc.					
3	Organizarea și metodologia lecției	a) *Organizarea și pregătirea* începerii activității — Asigurarea materialelor și *mijloacelor* necesare pentru lecție — Verificarea curățeniei clasei și a ținutei elevilor — Verificarea prezenței și a disciplinei elevilor.	Temeinică, satisf., nesatisf. etc.					
		b) Folosirea *metodelor* și *procedeelor didactice* (completitudinea acestora, adecvarea la obiective, la particularitățile de vîrstă ale elevilor, la nivelul clasei etc.; raportul de pondere dintre metodele *clasice* și cele *moderne*).	Cu măiestrie pedagogică bună, satisfăcătoare, nesatisf., raport de pondere just, nejust etc.					
		c) Îmbinarea activității *frontale* cu activit. pe *grupe* și *individuale*. Realizarea diferențierii și individualizării în procesul de învățămînt	Realizarea f. bună, bună, satisfăcător, nesatisfăcător etc.					
		d) Preocuparea pentru prevenirea și combaterea *eșecului* școlar	Temeinică, prezentă, absentă					
		e) Preocuparea pentru prevenirea și combaterea *mediocrității* la învățătură	Idem					
		f) Ritmicitatea și justețea *notării*	Ritmică și justă sau neritmică, lipsită de obiectivitate etc.					
		g) *Intuitivitatea, accesibilitatea, atractivitatea, sistematizarea* și caracterul *practico-aplicativ* al procesului de predare-învățare	Realizare f. bună (măiestrie pedagogică), predare neaccesibilă etc.					
		h) *Gradul* de *participare a elevilor* în diferite etape ale lecției	F. bună, bună, satisfăcătoare, slabă etc.					
		i) Folosirea *timpului* în lecție	Judicioasă (nejudicioasă), cu mare (mic) randament etc.					
		j) Realizarea lecției pe *etape* (verigi, secvențe)	F. bună, bună, satisf. etc.					
4	*Relația* profesor (inv.) — elev și elev — elev	a) *Caracterul* relației — prof. (inv.) — elevi	De tip autoritar, permisiv sau democratic					

BINE

FOARTE BINE

0	1	2	3	4	5	6	7	8
		b) *Punctualitatea* cadrului didactic la lecție	Exemplară, bună, lasă de dorit					
		c) *Ținuta* cadrului didactic în fața elevilor	Idem					
		d) Tonul, gestul, mimica	Idem					
		e) *Climatul* de muncă din clasă.	Stimulativ, nestimulativ, apăsător etc.					
		f) Relația *elev-elevi*	De cooperare, prietenie, respect reciproc, antagonism, opinii nesănătoase etc.					
5	*Realizarea obiectivelor* educaționale (evaluare și autoevaluare)	a) Calitatea *cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* însușite de elevi	F. bună, bună, satisf. nesatisf.					
		b) Aprecieri privind rezultatele obținute în plan *formativ intelectual:* creativitatea gîndirii, dezv. memoriei, atenției etc.	F. bine, bine, satisf., nesatisf.					
		c) Aprecieri privind rezultatele obținute în plan *afectiv:* emoții, sentimente, atitudini, convingeri	Idem					
		d) Aprecieri privind rezultatele obținute în planul *psihomotor*	Idem					
		e) Aprecieri privind capacitatea cadrului didactic de a-și *analiză* și *autoanaliza* proiectul de lecție și realizarea acestuia. *Receptivitatea* cadrului didactic la observațiile și îndr. celui care asistă.	Idem					



Analiza sumară a acestui ghid orientativ ne arată că, de exemplu, problematica *conținutului* lecției vizează multiple cerințe, cum ar fi: orientarea politico-ideologică, corespondența conținutului lecției cu obiectivele educaționale (fără a pierde din vedere și relația inversă), asigurarea rigorii științifice a conținutului de idei, esențializarea predării-învățării, actualizarea cunoștințelor predate și corelarea inter-și intradisciplinară a informației vehiculate.

Procedînd în acest fel am încercat să determinăm conținutul fiecărui indicator sintetic, însumînd, la locul potrivit, principalele cerințe pe care le implică conceperea și realizarea unei lecții eficiente. Incontestabil, paleta componentelor acestor indicatori rămîne deschisă. Noi ne-am propus să cuprindem elementele considerate de primă importanță în definirea unei lecții bune, cum ar fi:

— elaborarea unui proiect judicios al acestui demers didactic, ținînd seama că, de fapt, în spiritul praxiologiei, siguranța că „lucrul didactic" va fi „bine făcut" ne-o dă proiectul gîndit și elaborat corect, în detaliu[12];

— asigurarea primatului aspectului *formativ* în procesul de predare-învățare (dezvoltarea capacităților și calităților intelectuale, morale, estetice, etc. ale omului de tip nou, cu un *profil revoluționar*);

— integrarea în procesul de predare-învățare a *metodelor și mijloacelor didactice moderne*, alături de cele clasice și stabilirea unui raport just de pondere între acestea;

— preocuparea cadrelor didactice pentru prevenirea și combaterea *eșecului școlar* și lupta pentru combaterea *mediocrității* la învățătură;

— *diferențierea* și *individualizarea* activității instructiv-educative;

— realizarea *învățării în clasă*, în limita posibilităților;

— valorificarea conținutului lecțiilor, pentru realizarea *educației integrale*[13], a elevilor, inclusiv pentru *orientarea școlară* și *profesională* a acestora;

— stimularea muncii de *autoinstruire* („învățarea învățării") și *autoeducație* („a învăța să devii") la elevi;

— asigurarea *„conexiunii inverse"* necesare în procesul de predare („feed-back") și realizarea unei evaluări formative și sumative sistematice;

— stimularea aspirației de autoperfecționare a cadrelor didactice ș.a.

[12] Ioan Jinga și Ion Negreț, *Cum se concepe și cum se elaborează în detaliu „scenariul" activității didactice*, „Revista de pedagogie", 1982, nr. 5, p. 40.

[13] Vezi D. Salade, *Lecția și educația integrală a elevilor*, „Revista de pedagogie", 1972, nr. 7, p. 3—5.

În legătură cu fiecare cerință am menționat, cu titlul de exemplu, (vezi rubrica „bine-bine") cîteva posibilități de apreciere a realizărilor (lista rămînînd deschisă și în această privință), iar în continuare, pe orizontală, se poate puncta calificativul ce urmează a fi atribuit pentru fiecare componentă a diferiților indicatori sintetici. Menționăm că *această operație de materializare a aprecierii lecției pe componentele indicatorilor esențiali, sintetici, nu o considerăm obligatorie la fiecare lecție, ea urmînd să se realizeze atunci cînd directorul (inspectorul școlar) sau cadrul asistat apreciază că este necesară*. Unirea punctelor care marchează aprecierea acestor componente pune în evidență calificativul acordat fiecăruia din cei cinci indicatori principali, din a căror însumare rezultă calificativul general (aprecierea finală).

Spațiul nu ne permite să dăm și alte explicații în legătură cu conținutul indicatorilor sintetici de apreciere a lecțiilor. Asupra uneia, din numeroasele posibile, este necesar totuși să ne oprim. Ea se referă la semnificația unor termeni cu care se operează frecvent în literatura pedagogică, termeni în legătură cu care nu există încă un consens deplin. Aceștia sînt: *finalitate educațională, scop, obiectiv educațional și obiectiv operațional*.

Punctul nostru de vedere corespunde, în esență, cu optica acelor autori[14], care consideră că obiectivele educaționale pot fi definite la *trei niveluri: finalitățile educaționale* (nivelul I), obiective de generalitate medie sau *scopuri* (nivelul II) și *obiective operaționale* (nivelul III).

Finalitățile educaționale desemnează tipul de om pe care vrem să-l formăm, țelul ultim, educațional, care orientează și stimulează întregul demers formativ; obiectivele de generalitate medie (scopurile) sînt specifice unor niveluri, structuri, discipline de învățămînt (de exemplu: gîndirea geografică, concepția despre lume și viață etc), care se realizează prin însumarea mai multor activități, pe parcursul unei perioade de timp mai îndelungate (trimestru, an școlar, treaptă de învățămînt etc), iar obiectivele *operaționale* (comportamentale sau performative) sînt obiective concrete, limitate, *observabile* și *măsurabile*, care se realizează într-o singură activitate didactică sau chiar într-o singură secvență a acesteia.

Rezultă, așadar, că termenul *obiectiv educațional* este un termen generic, care le cuprinde pe toate celelalte, iar termenul de *scop didactic* este, în vederile noastre, în consens cu alți autori, sinonim cu acela de obiectiv de generalitate medie (intermediar). La lecție urmează să se formuleze obiective de generalitate medie (scopuri didactice) și obiective operaționale.

În încheierea considerațiilor privind folosirea ghidului suplimentar de apreciere a lecțiilor se impune o precizare, în întîmpinarea obiecției că folosirea lui ar duce la limitarea creativității didactice. Obiecția nu poate fi considerată întemeiată, deoarece: *a)* acest instrument suplimentar nu face altceva decît să readucă în atenția directorului (inspectorului școlar) cerințele de bază ale unei lecții bune; *b)* ghidul are un caracter *orientativ*, el nu trebuie considerat ca un *șablon*, valabil deopotrivă și cu aceeași distribuție a elementelor de conținut ale indicatorilor pentru toate obiectele de învățămînt, la toate clasele și pentru toate tipurile de lecții și *c)* scriptic; acest ghid nu aduce modificări fișei de asistență, el urmînd să fie trecut o singură dată la începutul caietului de asistență al directorului (inspectorul școlar) și rămîne un material de referință („la stînga fișei"), la care se poate renunța odată cu însușirea cerințelor de bază ale unei lecții eficiente.

Aplicarea creatoare a acestui ghid necesită sublinierea că realizarea cerințelor pe care le cuprind diferiții indicatori sintetici nu trebuie urmărită *ad litteram*, la toate obiectele de învățămînt și la *toate lecțiile*. Așa, de exemplu, rezultatele obținute în planul educației intelectuale, în plan afectiv sau psihomotor pot să difere mult de la un obiect de învățămînt la altul și de la o lecție la alta, în funcție de obiectivele specifice urmărite, conținutul și mutațiile survenite în structurarea metodică a lecțiilor. Cei cinci indicatori sintetici pot fi folosiți la cvasitotalitatea obiectelor de învățămînt, dar conținutul determinant pe care l-am prezentat este caracteristic pentru obiectele de cultură generală, disciplinele cu caracter tehnic și lucrările practice necesitînd, în anumite privințe, o abordare specifică.

Revenind la eventuala obiecție că aplicarea ghidului în discuție ar limita creativitatea cadrelor didactice, noi opinăm ferm, alături de Miron Ionescu, că *„strădaniile unor specialiști de a ataca șablonul în activitatea didactică, inclusiv în lecție, sînt bine venite, justificate și le împărtășim, pentru că nu putem fi de acord cu practica școlară rigidă și uniformă, așa cum nu acceptăm nici poziția celor care sînt împotriva oricărui ghid pentru cadrele didactice (mai ales pentru cele tinere), sub masca creativității și inovației*"[15]

[14] Ioan Jinga, *Op. cit.* p. 175—176.

[15] Miron Ionescu, *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982, p. 105.

Concluzii. Consideraţiile anterioare permit formularea următoarelor concluzii:

a) Actualele cerinţe de dezvoltare a învăţămîntului nostru, de conducere ştiinţifică a şcolii, reclamă elaborarea unei fişe de asistenţă la lecţii cu caracter *instrumental*, care să contribuie la perfecţionarea actului de predare-învăţare. O astfel de fişă, după opinia noastră, trebuie să permită înregistrarea, în esenţă, a întregii activităţi desfăşurate la clasă („fotografierea" lecţiei) — chiar dacă vreodată această modalitate de lucru a ridicat semne de întrebare — şi să includă *indicatori sintetici esenţiali*, pentru evaluarea randamentului şcolar. Opţiunea noastră pentru cei cinci indicatori menţionaţi vizează principalele planuri din care poate fi privită o lecţie: al conţinutului de idei, metodologic, relaţional, al rezultatelor obţinute şi al proiectării;

b) Ghidul *orientativ* este necesar pentru determinarea conţinutului indicatorilor *sintetici*. El nu limitează creativitatea didactică, ci e menit să orienteze activitatea de evaluare a celui care asistă, ca şi activitatea concretă desfăşurată la catedră. Considerarea lui ca un *şablon*, ca un „pat al lui Procust" ar fi o eroare asupra căreia dorim să atragem atenţia. Lecţia eficientă a fost şi va rămîne un spaţiu de desfăşurare a creativităţii didactice[16] şi ea este *incompatibilă cu şablonul*, dar *nu exclude orientarea;*

c) Modelul de fişă, care face obiectul prezentării noastre — aplicabil la evasitotalitatea obiectelor de învăţămînt, atunci cînd se urmăreşte evaluarea lecţiei în ansamblu, *nu exclude* folosirea altor modele, ţinînd seama de specificul obiectelor de învăţămînt, de obiectivele asistenţei, de tipul lecţiei etc. Aşa, de exemplu, modelul elaborat de I. T. R a d u[17] poate fi folosit cu succes în special cînd prin asistenţa în echipă se urmăresc obiective speciale: clasificarea solicitărilor profesorului faţă de elevi şi preocuparea cadrului didactic de activizare a întregii clase. Probleme speciale de înregistrare a observaţiilor la lecţie se ridică şi atunci cînd se măsoară influenţa directă şi indirectă a profesorului faţă de elevi (calculul varianţei indicelui de influenţă al lui F l a n d e r s)[18] În acest caz se impune, după autorul menţionat, o înregistrare din 3 în 3 secunde de interacţiune verbală a prezenţei unui comportament caracteristic influenţei directe sau indirecte;

d) *Aplicarea corectă a fişei şi a punctajului de apreciere a lecţiei constituie un act de mare responsabilitate şi reclamă din partea celor care asistă* (directori, inspectori şcolari, metodişti) *o competenţă profesională deosebită şi probitate etică.*

[16] S a b i n a C o n s t a n t i n, *Creativitate în structura conţinutului lecţiei*, Revista de pedagogie, 1971, nr. 10, p. 1—2.

[17] I. T. R a d u, *Op cit.*, p. 304—307.

[18] Vezi *Probleme de pedagogie contemporană*, B.C.P., Bucureşti, 1982, nr. 8, p. 163—165.

*O utilă lucrare didactică**

CUNOSCUŢI specialiştilor prin cărţile şi articolele publicate, I o n D r ă g a n şi D o i n a V i n t i l e s c u sînt, recent, autorii unei *Psihologii şcolare* (ed. a II-a), curs pentru învăţămîntul universitar, dar la fel de bine un excelent manual cu finalităţi practice pentru cadre didactice de orice specialitate. Într-o *Notă* introductivă sînt prezentate, succint, motivaţia apariţiei cursului şi structurarea lui, precizîndu-se că acesta „se adresează, în principal, studenţilor care se pregătesc pentru profesia didactică, fiind intitulat *Psihologia şcolară*. Cum însă actualele serii de studenţi sînt formate din tineri care în liceu nu au avut prevăzută în planurile de învăţămînt ca obiect de studiu psihologia, am considerat necesară şi utilă introducerea în structura lui a unui capitol de sinteză sumară a cunoştinţelor de psihologie generală, pe care să se bazeze cele de psihologie şcolară şi care să le faciliteze înţelegerea" (p. 1).

Cele 9 capitole abordează chestiunile esenţiale ale psihologiei şcolare. O scurtă prezentare a obiectului şi importanţei acestei discipline de învăţămînt, cu referiri la conexiunile dintre social şi individual în formarea personalităţii, este urmată de un capitol-sinteză de psihologie generală, *Conţinutul activităţii psihice umane*, în care se prezintă procesele psihice, însuşirile psihice şi condiţiile psihologice care asigură realizarea activităţii omului.

În continuare, cartea urmează structura obişnuită a unui tratat de psihologie şcolară, cuprinzînd problemele fundamentale ale domeniului: *Dezvoltarea psihică a şcolarului* (particularităţile psihologice de vîrstă); *Personalitatea şcolarului şi formarea sa; Cunoaşterea elevului; Învăţarea şcolară; Clasa de elevi ca unitate psihosocială; Relaţia profesor-elev; Aspecte psihopedagogice ale orientării şcolare şi profesionale.* Fiecare dintre capitolele cărţii este urmat de o secţiune intitulată *Teme de dezbatere şi aplicaţii*, în care se formulează, pentru studenţi, dar şi pentru toţi cei care utilizează materialul cursului, întrebări şi subiecte axate pe noţiunile care formează conţinutul capitolului respectiv, dar cu variate implicaţii practice, cu trimiteri la activitatea didactică, la programa şcolară, cu un evident rol formativ pentru viitorii profesori.

Volumul se încheie cu o bibliografie generală, selectivă (36 de titluri), dar esenţială pentru cunoaşterea psihologiei (lucrări semnate de autori români şi străini), utilă studenţilor şi cadrelor didactice.

Psihologia şcolară se oferă celor interesaţi ca o sinteză clară, accesibilă şi necesară în procesul de formare a cadrelor didactice pentru învăţămîntul de cultură generală şi, totodată, ca un potrivit instrument de lucru pentru perfecţionarea personalului didactic.

ELENA BERCEA

* I o n D r ă g a n, D o i n a V i n t i l e s c u, *Psihologie şcolară* (ed. a II-a). Tipografia Universităţii din Timişoara, 1986, 174 p.

Relația dintre studiul individual, accesibilitate și interes în actul învățării

Prof. JEANA POPA
Prof. VIRGIL POPA
Liceul Industrial Nr. 2 «Al. Vlahuță» din Birlad

FORMAREA DEPRINDERILOR DE STUDIU INDIVIDUAL este un proces care se realizează în timp, care se va realiza cu atît mai repede și mai bine cînd munca de însușire și aplicare a tehnicilor de studiu individual respectă principiul accesibilității, al desfășurării activității de la forme simple, la forme complexe, de la ușor la greu. Crearea unor condiții în care rezultatele efortului cognitiv să dea satisfacții și totodată să dezvolte încrederea în capacitățile proprii de cunoaștere face parte din ceea ce se poate numi accesibilizare. Accesibilizarea metodei studiului individual are în vedere atît conținutul informațional al procesului, cît și tehnicile de studiu.

Utilizarea repetată și îndelungată a studiului individual va conduce la însușirea tehnicilor studiului și în final la transformarea metodei în trebuință, ca ceva ce face parte din stilul de muncă al elevului.

Accesibilizarea cunoașterii prin utilizarea studiului individual dezvoltă plăcerea și curiozitatea cunoașterii, învățării, acestea devenind componente trainice ale comportamentului cognitiv al elevului. În măsura în care tehnicile de studiu individual și deprinderile de utilizare a acestora au devenit componente ale comportamentului cognitiv, acestea devin factori motivaționali ai cunoașterii și se manifestă ca interese. În final, elevul — și nu numai el — ajunge să le recunoască utilitatea, dar și valoarea lor operațională în actul învățării.

Atingerea acestui moment al dezvoltării deprinderilor de studiu individual reprezintă atingerea scopurilor fundamentale ale procesului de învățămînt în pregătirea tineretului școlar pentru autopregătire și autodesăvîrșire a propriei lui personalități.

Pentru a descoperi efectele muncii de la catedră educatorul este dator să desfășoare, în permanență, o adevărată muncă de cercetare, de investigație, avînd drept finalitate depistarea carențelor ce apar în procesul învățării.

Obiectivele investigației noastre sînt:

0_1 = Determinarea interesului și a dragostei față de învățătură prin lecții speciale de studiu individual.

0_2 = Dobîndirea unor tehnici de muncă utile nu numai de-a lungul școlarității, ci și pe toată durata vieții.

0_3 = Cultivarea spiritului de răspundere prin extinderea autonomiei elevilor în participarea la actul învățării.

0_4 = Influența metodelor de lucru cu elevii asupra dezvoltării intereselor și aptitudinilor elevilor.

În acest scop s-au folosit: chestionarul, observația, convorbirea, lucrări scrise trimestriale, lucrări scrise la examenul de bacalaureat, referate întocmite în cadrul sesiunii de comunicări și referate pentru elevi.

Primul chestionar s-a adresat unui număr de 38 de elevi, aflați în primul an de studiu liceal.

Chestionarul cuprindea:

1). La începutul vîrstei liceale, vă considerați pregătiți pentru actul învățării? Răspundeți afirmativ sau negativ.

2). Indicați cel puțin trei activități proprii care să motiveze răspunsurile de la întrebarea nr. 1.

3). Ați avut obiecte preferate în clasele V-VIII? Justificați preferința.

4). Cum ați dori să se desfășoare lecția în liceu?

La întrebarea nr. 1 s-au primit răspunsuri de genul: „Da. Pentru că am învățat la fiecare obiect". (N.P.)

„Da. Pentru că îmi place să învăț. Nu m-am dus niciodată la școală cu lecțiile neînvățate". (M.C.)

„Nu. Am] lipsit de la multe ore în clasele V-VIII. Nu mă atrăgea cu nimic şcoala". (D.M.)

„Nu. Nici n-am fost pus să învăţ vreodată acasă sau la şcoală". (H.C.)

Numai 11 elevi răspund afirmativ, pentru restul elevilor şcoala era doar o obligaţie pe care o respectau sau nu.

A doua întrebare punea pe subiecţi în situaţia de a prezenta activităţi care să demonstreze dacă ştiu ce înseamnă, de fapt, a fi elev, ce înseamnă — a învăţa.

Iată cîteva din răspunsurile primite:

„Să nu lipsesc niciodată de la ore" (B.D.), „Să învăţ numai ceea ce-mi trebuie" (D.A.); „Să depun mai mult efort acasă" (P.E.); „Să citesc mereu" (P.E.); „Să învăţ cum se citeşte, în timp, o carte" (M.D.)

Tabelul următor înfăţişează ierarhizarea răspunsurilor:

Rang	Nr. crt.	Răspunsurile primite	Total răspunsuri	%
I	1	Să citesc mereu	28	73,68%
II	2	Munca perseverentă, dragostea pentru şcoală	6	15,79%
III	3	Activităţi în afara orelor, excursii mai ales	1	2,64%

Surprinde răspunsul — „Să învăţ cum se citeşte, în timp, o carte". Este singurul răspuns formulat în acest mod.

Interesante sînt şi răspunsurile la întrebarea nr. 3, prelucrate în tabelul următor:

Rang	Nr. crt.	Răspunsurile primite	Total răspunsuri	%
I	1	Istoria	20	52,63%
II	2	Geografia	6	15,78%
III	3	Muzica	5	13,15%
IV	4	Matematica şi Româna	3	7,89%
V	5	Biologia	1	2,63%

Justificările opţiunilor sînt şi mai interesante:

„La istorie povestim lecţiile, venim în clasă cu albume istorice, portrete" (A.A.); „Nici nu ştiu cînd trece ora de istorie. Toată clasa este atentă. Nu este oră să nu fiu întrebat" (Z.B.)

„Matematica mă atrage mai puţin. Cînd am greşit la tablă nu m-a iertat niciodată. N-am învăţat cu plăcere" (S.G.)

„Limba română îmi dădea de lucru. La ore mereu scheme, sublinierea predicatelor, definiţii pe de rost. Nu ştiu dacă am reuşit vreodată să fiu atent" (P.F.)

Iată în tabel şi răspunsurile de la întrebarea nr. 4:

Rang	Nr. crt.	Răspunsurile primite	Total răspunsuri	%
I	1	Să învăţăm numai ce este important	23	60,53%
II	2	Să răspundem la întrebările puse, cu cuvintele noastre	8	21,06%
III	3	Să fim ajutaţi de tovarăşii profesori	2	5,27%
IV	4	Să învăţăm în clasă după manual	1	2,64%
V	5	În şcoală să fie mai multă exigenţă	1	2,64%

Toate răspunsurile date cuprind referiri cu caracter general la adresa procesului instructiv-educativ, fiind, în majoritate, sărace în conţinut, subiecţii avînd o experienţă de viaţă şi şcoală redusă.

Chestionarul dat evidenţiază suficiente carenţe legate de tabloul educaţiei intelectuale, de studiul individual al elevului:

1) Elevii nu-şi îndeplinesc rolul de participanţi activi în procesul propriei lor formări intelectuale.

2) Cele mai multe răspunsuri ateştă supremaţia informativului asupra formativului, ceea ce vine în contradicţie cu imperativul didacticii contemporane.

3) Elevii se mai întîlnesc, încă, cu frecvente lecţii de ascultare-predare, cu catalogul deschis pentru a-i sancţiona, fără întîrziere.

Familiarizarea elevilor cu tehnica studiului individual este o necesitate. În şcoală elevul trebuie să fie învăţat să înveţe. Nu numai volumul informaţional este garanţia pregătirii acestuia pentru viaţă, ci volumul de metode de învăţare, care să permită însuşirea temeinică şi rapidă de noi cunoştinţe.

Analizînd tendinţele inovaţiei în învăţămîntul modern, psihologii şi pedagogii contemporani, ridicîndu-se împotriva supraîncărcării programelor şcolare, împărtăşesc ideea că „Pe viitor este necesar să se studieze mai mult metodele de muncă decît să se acumuleze cunoştinţele. La urma-urmei, nu se devalorizează oare acestea în funcţie de noile progrese ale ştiinţei?"[1]. Nu e greu de înţeles că înarmarea elevilor cu tehnici de învăţare pentru o asimilare nu superficială, ci critică, permanentă şi sistematică constituie în epoca contemporană o problemă-cheie în procesul educaţiei şi al autoeducaţiei.

Regăsind studiul individual în mai toate metodele moderne de învăţare — a descoperirii, a problematizării, a cercetării — vom încerca să dovedim *contribuţia lecţiilor de literatură română la stimularea studiului individual al elevilor*, obiectul fiind avantajat de natura afectivă a comunicării prin textul literar. Căci „Astăzi, ponderea influenţei

[1] J. Hassenforder. *Inovaţia în învăţămînt*, Bucureşti, E.D.P. 1976, p. 45.

instructiv-educative s-a deplasat spre straturile mai adînci, afective, ale personalității, spre regiunile mai greu de sesizat și de tradus în termeni verbali și științifici.

Psihologii și pedagogii își dau seama că nu este posibilă asimilarea autentică și durabilă a cunoștințelor fără adeziunea de natură afectivă din partea subiectului"[2].

Vom porni de la ideea că studiul individual presupune adunarea informațiilor de către elev din anumite surse date.

Prima carte cu care se întîlnește elevul în anii de școală este manualul. El servește elevului îndeosebi în munca sa individuală de învățare, în formarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă, pregătindu-l cu consultarea și înțelegerea oricărei cărți, iar, pe de altă parte, formîndu-i deprinderea de orientare cu cartea.

Pînă la înarmarea elevilor cu tehnici superioare de studiu, aceștia vor fi familiarizați cu procedee de muncă independentă cu manualul.

Sub titlul „Contribuții la metoda muncii cu manualul în studiul noului material în timpul lecției"[3] Pelaghia Popescu prezintă trei variante în munca cu manualul: a) — Elevii studiază lecția din manual pe baza unui plan anunțat de profesor, fără nici un fel de explicații; b) — Elevii studiază lecția din manual, fiind obligați să alcătuiască, în același timp și un plan dezvoltat; În timpul studiului individual elevii au dreptul să pună întrebări în legătură cu textul citit, cu nelămuririle lor asupra unor noțiuni; c) — Elevii studiază lecția nouă prin intermediul expunerii ei de către profesor. Sînt sugestii metodice pe care autoarea, împreună cu cercetătorul Ioan C. Roman, le întregește într-o altă lucrare.[4]

Aplicînd cu atenție aceste variante, am constatat că ele conduc la formarea deprinderilor de a învăța, de a studia independent, deprinderi ce vor sta la baza studierii oricărei cărți.

„Integrate cu grijă și interes experienței de la catedră, ele conduc fără efort la alte modalități ale studiului individual, care-l transformă pe profesor într-un adevărat îndrumător și coordonator al activității de învățare.

Am constatat că *temele cu sarcini dirijate* sînt, din punctul de vedere al relației dintre studiul individual, accesibilitate și interes, un exercițiu de învățare prin care se realizează „deschiderea" elevului față de acțiunea la care participă, crearea climatului afectiv pozitiv, a cărui geneză și continuă împrospătare se află în cooperare.

Respectînd principiul „învățării prin activitate"[5] asociat cu principiul „vizualizării", elevii reușesc să completeze schema dirijată. Se trece astfel, ușor, de la schema dirijată la cea autodirijată, întocmită de elevi. Lecțiile introductive, de a căror pregătire elevii se ocupă foarte puțin acasă, pot fi aprofundate în clasă, folosind scheme dirijate. Iată, de pildă: *B. Șt. Delavrancea — Lecție introductivă — clasa a X-a*

1) Contribuția scriitorului la dezvoltarea nuvelisticii:

a) Succese notabile în nuvelistica românească*

b) Diversitatea prozei lui Delavrancea*

c) Clasificarea nuvelelor*

2. Contribuția lui Delavrancea la dezvoltarea dramaturgiei*:

În concepția noastră, elementul de noutate — acest mod de lucru este o noutate pentru elev — contribuie la statornicirea relației dintre studiul individual, accesibilitate și interes. Pentru psihologi „orice schemă sau structură, fie perceptivă sau cognitivă, posedă proprietatea de schițare a viitorului, ceea ce-i permite să se realizeze ca funcție de anticipare"[6].

Pentru Piaget această funcție este departe de a fi specifică numai gîndirii științifice. Rezultatele chestionarului, care a fost aplicat elevilor pregătiți pentru activitatea de învățare, au demonstrat cît de apreciate și așteptate de elevi sînt aceste modalități de lucru, care creează satisfacția descoperirii prin efort propriu, a contribuției personale. Majoritatea elevilor doresc să studieze independent, ajutați de profesor.

Concluzii. Libertatea studiului individual a existat și va exista întotdeauna; e nevoie, însă, de formarea unor abilități intelectuale, încît elevii să le simtă prezența, forța și valoarea lor în dezvoltarea intelectuală. Prin studiu individual se ajunge la receptivitatea elevului față de tot ce e nou și progresist în lume, la sintetizarea roadelor întregii cunoașteri, la aflarea răspunsului la problemele pe care viața le ridică neîncetat.

În spiritul acestor considerații se impun:

1) Evaluarea modului în care elevii învață. Să motivăm nota pusă elevului nu prin: „nu ai spus tot", ci prin: „ai redat esențialul, ai surprins relațiile posibile între fenomenele studiate."

---

[2] Vasile Pavelcu, *Contribuții cu privire la învățarea afectivă* în „Revista de pedagogie" nr.8, 1968, p. 23.

[3] Pelaghia Popescu, *Contribuții la metoda muncii cu manualul în studiul noului material în timpul lecției* în „Revista de pedagogie" nr. 4, 1969.

[4] Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman, *Lecții în spiritul metodelor active*, București, E.D.P. 1980, p. 103, p. 158.

[5] Ed. Claparède, *Educația funcțională*, București, E.D.P., 1973, p. 137—139.

* Se lasă spații libere pentru răspunsurile pe care trebuie să le găsească elevii, sub îndrumarea profesorului, prin consultarea manualului.

[6] J. Piaget, *Biologie și cunoaștere*, Cluj-Napoca. Editura Dacia, 1971, p. 202.

2) Intensificarea îndrumării elevilor, începînd cu primele clase, privind tehnica lucrului cu cartea.

3) Creşterea şi diversificarea metodelor de lucru cu elevii.

4) Formarea, de pe băncile şcolii, a disciplinei muncii, preluarea şi fixarea pentru condiţia viitoare, de adult, a unor atitudini desprinse în activitatea de învăţare.

5) Dezvoltarea emoţiilor artistice, prin ele elevul apropiindu-se de valorile morale, de respectarea eticii şi echităţii socialiste.

6) Transformarea activităţii de învăţare într-o realitate afectivă, care să se caracterizeze, în primul rînd, prin raportul pe care-l întreţine cu succesul sau insuccesul la învăţătură.

Învăţarea prin jocuri didactice

Înv. ELENA VOICU
Şcoala Nr. 21 din Ploieşti

ÎN LUMINA SARCINII privind perfecţionarea şi modernizarea învăţămîntului, ridicarea calităţii lui, cercetările teoretice şi experienţele practice s-au concentrat asupra creării condiţiilor optime pentru realizarea unei învăţări eficiente. La nivelul învăţămîntului primar, unde se pun bazele deprinderilor de muncă intelectuală, jocurile didactice oferă un cadru propice pentru învăţarea activă, participativă, stimulînd în acelaşi timp iniţiativa şi creativitatea elevilor.

1. *Jocurile didactice utilizate în clasele I—IV reprezintă o formă de învăţare accesibilă, plăcută şi atractivă, ce corespunde particularităţilor psihice ale acestei vîrste.*

Activitatea de învăţare este o activitate dificilă care necesită un efort gradat. Ea trebuie susţinută permanent cu elemente de sprijin, printre care jocurile didactice, au un rol important.

Elementele de joc încorporate în procesul instruirii au calitatea de a motiva şi stimula puternic elevii, mai ales în clasele începătoare cînd ei încă nu şi-au format interese pentru învăţare. Este firesc ca, la această vîrstă, copiii să întîmpine dificultăţi în faţa solicitărilor şcolare. De aceea, jocul trebuie împletit cu învăţarea. Jocurile didactice, prin gradul înalt de angajare a elevului în activitatea de învăţare, constituie una din formele de învăţare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a şcolarilor mici şi de stimulare a resurselor lor intelectuale. Este cunoscut faptul că lecţiile cu un conţinut interesant, bogat şi frumos ilustrate, înviorate cu jocuri didactice, susţin efortul elevilor menţinîndu-le atenţia concentrată şi reduc gradul de oboseală.

Jocul didactic are bogate resurse de stimulare a creativităţii. Prin libertatea de gîndire şi de acţiune, prin încrederea în puterile proprii, prin iniţiativă şi cutezanţă, jocurile didactice devin pe cît de valoroase, pe atît de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverenţa, dîrzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina prin supunerea la regulile jocului, precum şi spiritul de cooperare, de viaţă în colectiv, de comportare civilizată.

Exercitînd atît de bogate influenţe educative, jocurile didactice sînt utilizate cu o mare frecvenţă în clasele primare la toate disciplinele, dar mai ales la matematică (pentru dezvoltarea gîndirii logice, a gîndirii creatoare, aplicarea corectă a tehnicilor de calcul, rapiditatea calculului ş.a.) şi la limba română (corectarea deficienţelor de vorbire, pronunţarea corectă a sunetelor, silabelor, cuvintelor, dezvoltarea şi îmbogăţirea vocabularului, aplicarea corectă a normelor gramaticale ş.a.). Multe jocuri au teme de educaţie morală, contribuind la însuşirea de către elevi a normelor de comportare civilizată.

2. *Jocul didactic utilizat în lecţie este o activitate de învăţare* cu scopuri şi sarcini instructive şi educative bine determinate, cu un conţinut adecvat, care se realizează într-o formă plăcută. Urmărindu-se obiectivele curente ale lecţiei (înţelegerea şi consolidarea cunoştinţelor, formarea deprinderilor ş.a.), prin jocurile care pot fi presărate în diverse momente ale acesteia, copilul este solicitat la acelaşi efort mintal pe care l-ar face într-o activitate didactică obişnuită: să observe, să recunoască, să denumească, să explice, să clasifice, să transforme, să compună (să creeze) etc., cu deosebirea că, în joc, copilul efectuează aceste operaţii într-o formă plăcută, atractivă, mobilizîndu-şi toate resursele pentru îndeplinirea sarcinilor jocului. În situaţiile de joc, copilul realizează cea mai autentică învăţare, avînd impresia că se joacă.

Învăţătorul este acela care asigură o justă îmbinare a activităţii de învăţare cu elementele de joc, distractive, şi care subordonează jocul scopurilor didactice ale lecţiei.

Nu orice activitate organizată într-o formă atractivă este joc. Efectuarea de către elevi a unor adunări ai căror termeni sînt scrişi

pe petalele unei flori, colțurile unei stele etc. este o activitate didactică — rezolvare de exerciții — în care noutatea constă în modul de scriere a termenilor. În loc de a se da exerciții așezate în coloană:

$$43 + 34 =$$
$$43 + 15 =$$
$$43 + 23 =$$

a căror rezolvare duce la o stereotipie plictisitoare, termenii se așază pe diferite figuri pentru a da activității de calcul o formă mai interesantă. Dar, în esență, efortul mintal pe care-l face elevul este același ca într-o activitate de învățare obișnuită.

Pentru a deveni joc, o activitate didactică trebuie să includă elemente de joc: surpriza, așteptarea, ghicirea, întrecerea (individual sau pe echipe), care se realizează de multe ori prin mișcarea sau mînuirea unor materiale (ștafeta, ridicarea în sus a unor jetoane pe care sînt scrise silabe, cuvinte, propoziții, cifre, ascunderea, găsirea ș.a.). De asemenea, executarea unor acțiuni la comandă, după reguli precise, excluderea din joc a celor care încalcă regulile ș.a. creează momente de tensiune, de emoții, dorința de a cîștiga întrecerea, mobilizează copiii la o activitate intensă, rapidă și plăcută. Este în esență o activitate de învățare al cărei efort, datorită atractivității, elevii nu-l simt. Ba, dimpotrivă, îl doresc.

Desigur, în jocul didactic va predomina sarcina de învățare, și nu distracția. Este bine ca jocurile să declanșeze momente vesele ca și momente de tensiune cu încărcătură afectivă, dar să se încheie cu aprecieri colective sau individuale (aplauze, mici recompense) privind realizarea sarcinii de învățare propuse.

3. Caracterul interesant al activității de învățare se asigură și prin *materialele intuitive pe care le folosim, în jocurile didactice**.

Pentru a ușura activitatea de învățare și a-i conferi un caracter plăcut, am căutat să prezint elevilor matematica în culori, iar limba română în exerciții plăcute, organizînd la apropape toate disciplinele jocuri didactice atractive, care să le stimuleze interesul pentru această activitate.

La matematică, am confecționat cartonașe în care am ilustrat mulțimi de obiecte, relațiile dintre mulțimi, operații cu termeni așezați pe diferite figuri, completarea celui de-al doilea termen, calcule încadrate în probleme ș.a.

Aceeași varietate de materiale am conceput și folosit pentru toate etapele învățării limbii române. Astfel, de o atenție deosebită s-a bucurat perioada învățării scris-cititului, utilizînd modele de litere ilustrate cu imagini, silabe scrise pe cartonașe în formă de ciupercuțe pe care, la indicație, copiii le ridică formînd cu ele cuvîntul indicat, cartonașe cu grupuri de vocale care ridică dificultăți în pronunțare și scriere *(oa, ua, ie, ia)* ș.a.

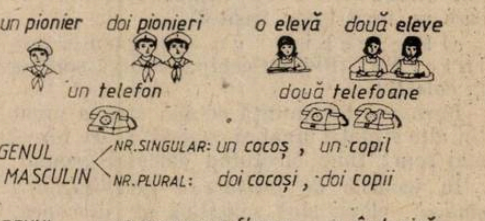
Pentru cunoașterea semnelor de punctuație și conștientizarea actului citirii, au fost folosite cartoane cu „propoziții-ordin" — elevii citesc și apoi execută, — prin care se conștientizează liniuța de dialog, semnul exclamării etc., precum și propoziții interogative și afirmative.

Sistemul de cartonașe cu imagini și cuvinte care le denumesc l-am folosit atît la formarea cuvîntului din silabe cît și la formarea propoziției din cuvinte.

Pentru dezvoltarea vorbirii am folosit planșe cu imagini executate în mod artistic pentru fiecare poveste, proverb sau ghicitoare (ex. „Cînd pisica nu-i acasă, joacă șoarecii pe masă"; „Buturuga mică răstoarnă carul mare" ș.a.)

Pentru învățarea gramaticii am elaborat planșe cu imagini și text în care elevii recunosc categoriile gramaticale. Astfel, pe o planșă sînt scrise cuvinte între care unele cu funcție de verb (culeg, ghindă, se uită, crengile, au adus ș. a.). Elevii au sarcină de a recunoaște verbele. Ei pot verifica modul de executare a acestei sarcini pe dosul planșei găsind scrise cuvintele-verbe. De asemenea am folosit tablouri pentru lecțiile de consolidare a cunoștințelor (de exemplu, genul și numărul substantivelor — fig. 1), precum și tablouri cu scheme logice pentru analiza gramaticală.

SUBSTANTIVUL



nepot	-nepoată	băiat	-fată	vultur	
prieten	-prietenă	cocoș	-găină	cuc	
urs	-ursoaică	barză	-cocostîrc	fluture	
cioară	-cioroi	tată	-mamă	elefant	
vulpe	-vulpoi	capră	-țap	veveriță	
rață	-rățoi	bou	-vacă	cămilă	
gîscă	-gîscan	oaie	-berbec	păianjen	

Fig. 1

* Preocuparea permanentă pe care am avut-o pe parcursul celor peste 30 de ani de activitate didactică pentru conceperea, confecționarea și utilizarea unor materiale didactice adecvate puterii de înțelegere a micului școlar s-a soldat cu organizarea unei expoziții (în perioada 24—31 ianuarie 1986) la Liceul Pedagogic din Ploiești, care a fost vizitată de învățătorii și profesorii ce se aflau la cursurile de perfecționare, de elevele liceului gazdă, de cadre de conducere din învățămînt.

Materiale similare am confecționat și folosit și la celelalte discipline: geografie, cunoștințe despre natură ș.a.

4. Voi prezenta cîteva *modalități de organizare și desfășurare a jocurilor didactice la clasele mici**. Nu mă voi referi la obișnuitele jocuri matematice, pe care copiii le cunosc încă de la grădiniță, privind formarea mulțimilor, compararea lor, formarea perechilor ș.a. Cele mai multe și variate jocuri matematice se folosesc pentru formarea și consolidarea deprinderilor de calcul, perspicacitatea gîndirii și stimularea creativității.

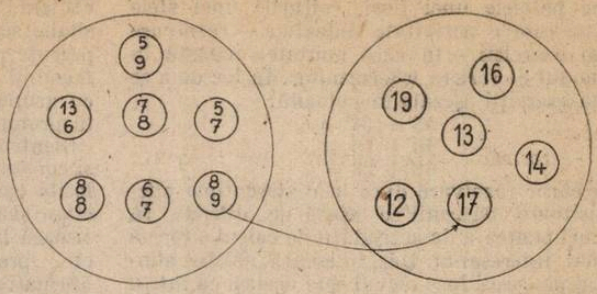


Fig. 2

Pentru consolidarea deprinderilor de calcul, se organizează întreceri individuale sau pe rînduri de bănci prin jocul:

CINE URCĂ SCARA MAI REPEDE?.

Obiective. Consolidarea tehnicilor de calcul. Formarea deprinderii de calcul corect și rapid.

Organizarea jocului. Jocul se organizează sub formă de întrecere, putînd avea trei variante.

a) Individual. Pe tablă sau pe un carton este executat desenul „scării", pe fiecare treaptă fiind scris cîte un exercițiu. Învățătorul cheamă cîte un elev care să rezolve o singură „treaptă".

b) Pe echipe. Pe tablă sînt desenate trei scări cu calcule de același nivel de dificultate. Fiecare echipă deleagă un număr de elevi egal cu numărul treptelor. Creta circulă de la un elev la altul (gen ștafetă), fiecare elev urcînd o singură treaptă. Echipele pot delega și cîte un singur reprezentant care va urca toate treptele.

c) Pe echipe cu organizare internă. Fiecare echipă rezolvă sarcina în colectiv.

Evaluare. Se anunță echipa care a urcat (în alte situații urcat și coborît) scara în cel mai scurt timp, efectuînd calculele corect.

În jocurile de *formare a perspicacității gîndirii*, elevii sînt solicitați să descopere fie termenii adunării, fie suma sau diferența (sau factorii, produsul, cîtul). Jocul se organizează sub formă de întrecere (individual sau colectiv), cu timp limitat.

— „Găsiți cei doi termeni a căror sumă este 45. Indicați-i cu săgeți. Apoi scrieți operația de adunare!".

7 29 37 25 16 20 39 8

↑ ——————— ↑

29 + 16 = 45
25 + 20 = 45
37 + 8 = 45

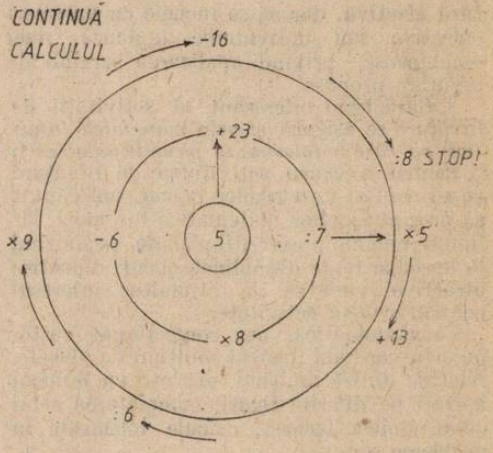
„Indicați cu săgeți termenii din primul cerc care corespund sumelor din cel de-al doilea cerc!" (fig. 2).

— „Încercuiți numerele de sub linie, care sînt sume sau diferențe ale exercițiilor de deasupra liniei!" (se pot referi la numerele pînă la 100 sau pînă la 1000).

47 + 19 = 745 — 326 =
86 — 58 = 473 — 230 =
....

419 28 82 350 66 243

Aceluiași scop și servesc jocurile: „CONTINUĂ CALCULUL!" și „GĂSEȘTE DRUMUL CEL MAI SCURT!" (în genul „labirintelor") (fig. 3)



5 + 23 = 28
28 : 7 = 4
4 × 8 = 32
32 - 6 = 26
26 + 23 = 49
49 : 7 = 7
STOP!

Fig. 3

Prezentăm și *cîteva jocuri folosite în învățarea limbii române.*

* O parte din jocurile didactice, pe care le-am conceput și experimentat, au apărut în lucrarea „Les jeux didactiques dans le processus éducatif". Sofia — 1985, editată de CODIESEE (Cooperare în cercetarea și dezvoltarea inovațiilor educative în Sud-Estul european), jocuri care au ilustrat raportul delegației țării noastre la Reuniunea experților asupra jocurilor didactice de la Varna (R. P. Bulgaria) în perioada 24-27 mai 1983, sub egida UNESCO.

JOCUL SILABELOR. Obiective. Conștientizarea actului citirii și scrierii prin alegerea silabelor din care se alcătuiesc cuvintele.

Organizarea și desfășurarea jocului. Jocul se organizează frontal sau pe echipe, în trei etape:

— formarea unui cuvînt prin ridicarea steguleţului cu silabele potrivite;

— formarea unor cuvinte din silabe scrise pe jetoane;

— scrierea la tablă (sau pe caiete) a unor cuvinte formate din silabe, la inițiativa elevilor.

a) Elevii au pe banca lor steguleţe (sau flori) din carton, pe care este scrisă cîte o silabă. Învățătorul solicită atenția elevilor pentru a reacționa prompt. Cînd el pronunță o silabă, toți copiii care au acea silabă pe un jeton (steguleț, floare, ciupercuță), vor ridica jetonul în sus.

Un elev va ieși în fața clasei (cu steguleţul către clasă). Elevii vor verifica dacă au ridicat corect jetonul cu silaba indicată.

Învățătorul întreabă apoi: Cine are un jeton (steguleț) cu o altă silabă care, împreună cu silaba de pe primul steguleț să formeze un cuvînt. Iese un elev cu cea de a doua silabă cu steguleţul ridicat și se așază lîngă celălalt elev, formînd cuvîntul PACE. Elevii citesc cuvîntul pe silabe, apoi îl pronunță în întregime. Se procedează la fel cu un alt cuvînt format din trei silabe.

b) Elevii au pe banca lor jetoane cu silabe din care se pot forma cuvinte diferite. Se organizează trei echipe, fiecare echipă avînd același număr de elevi și fiecare elev avînd jetoane cu silabe. Competiția constă în formarea cît mai rapidă și corectă a unui număr cît mai mare de cuvinte din silabe. Echipa cîștigătoare primește o insignă.

c). Se scriu pe tablă și pe caiete cuvintele formate din silabe.

CITEȘTE ȘI POTRIVEȘTE. Obiective. Formarea și consolidarea deprinderii de a citi conștient și corect.

Organizarea și desfășurarea jocului.

a). Pe tabla magnetică sau pe un carton se fixează tabloul pe care sînt scrise denumirile unor obiecte. Se cere elevilor să aleagă din jetoanele cu figuri de pe catedră pe acelea care corespund și să așeze figura sub denumire (fig. 4 a).

Se dau elevilor jetoane cu imagini de obiecte (fig. 4 b), cerîndu-li-se să caute cartonașul cu denumirea obiectelor din desen și să-l așeze la locul potrivit.

Jocul se poate organiza cu întreaga clasă, chemînd la tablă elevi care să îndeplinească

CITEȘTE ȘI POTRIVEȘTE

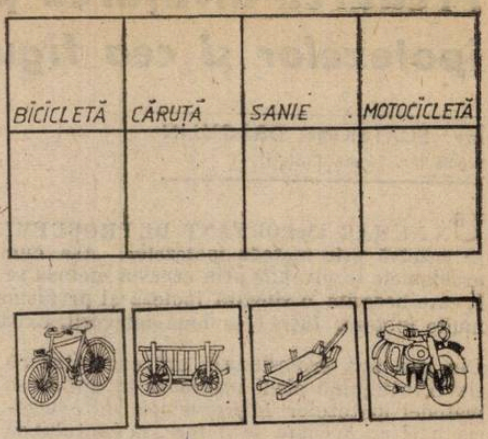


Fig. 4a

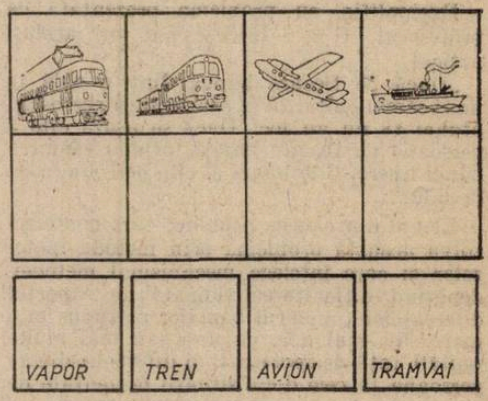


Fig. 4 b

sarcina respectivă sau pe echipe. În final, se cere elevilor să citească și să scrie cuvintele identificate.

Gama jocurilor didactice este foarte bogată și diversă. Imaginația învățătorului poate inventa modele din cele mai ingenioase. Uneori, pot fi stimulați și elevii să conceapă jocuri didactice, să propună modificarea unor jocuri în sensul adaptării lor la situațiile concrete date, să desfășoare această activitate cu cît mai multă îndrăzneală și independență.

Făcînd din învățarea prin jocurile didactice un stil obișnuit de lucru cu elevii, am putut constata nu numai progrese la învățătură, mai ales din partea elevilor slabi sau cu un ritm mai lent de lucru, ci și o participare voluntară tot mai deschisă a elevior la lecție, un interes sporit și o evidentă plăcere pentru lecțiile în care așteptau jocuri de destindere.

Predarea-învățarea prin metoda ipotezelor și cea figurativă

Înv. ECATERINA DRĂGULIN
Școala Nr. 14 din Ploiești

UN NUMĂR IMPORTANT DE PROBLEME, cu dificultate ridicată, pentru clasele primare, se rezolvă prin metoda ipotezelor. Așa cum arăta profesorul Gheorghe Herescu[1], problemele rezolvabile prin această metodă se împart în două categorii: probleme de categoria I, care necesită o singură ipoteză și probleme de categoria a II-a, care necesită două sau mai multe ipoteze. Între cele două categorii, există o diferență apreciabilă de dificultate.

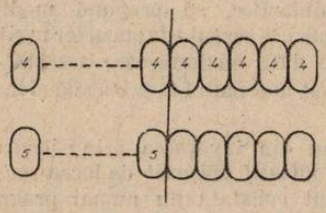
Din practica profesională am constatat că elevii întîmpină piedici serioase în aplicarea metodei ipotezelor la problemele de categoria a II-a. Aceasta se datorează faptului că însăși metoda este greu de asimilat de către elevi.

Exemplific cu problema prezentată de profesorul Gh. Herescu în același articol:

„Dacă pe fiecare bancă dintr-o sală (a unui cămin cultural) se așază cîte 4 persoane, atunci 18 nu au loc. Dacă se așază cîte 5 persoane pe fiecare bancă, atunci rămîn 4 bănci libere. Cîte bănci și cîte persoane sînt în sală?"[2].

Elevul din clasele primare, care poate rezolva această problemă prin metoda ipotezelor și care înțelege mecanismul metodei, depășind dificultatea ridicată de raportul diferențelor (numărul băncilor presupus mai mare sau mai mic, cu una sau mai multe unități față de ipoteza I, și diferența dintre persoane în cele două situații prezentate de problemă) este, fără îndoială, excepțional dotat. Dezavantajul este că metoda poate fi folosită de către un număr foarte mic de elevi, acesta putînd fi compensat de descoperirea unor adevărate talente matematice, în învățămîntul primar.

Să comparăm soluția problemei prin metoda ipotezelor, cu soluția de mai jos, în care am folosit figurarea schematică (prin ovale) a datelor problemei:



18 persoane în picioare

18 (persoane) + 4.4 (persoane) = 34 (persoane distribuite pentru a completa la fiecare bancă numărul de 5.

34 de persoane distribuite, deci 34 de bănci ocupate cu cîte 5 persoane

34 (bănci ocupate) + 4 (bănci libere) = 38 (bănci)

Cîte 5 persoane în 34 de bănci ⇒ 170 de persoane.

Punînd la baza înțelegerii imaginile vizuale, elevul de 10 ani constată, cu ușurință, că vor fi atîtea bănci ocupate cu cîte 5 persoane, cîte persoane au fost distribuite. (În cazul acesta, 34.)

Adăugînd băncile libere, se obține numărul de bănci căutat.

Aflarea numărului de persoane se poate face în două moduri:

4.38 (persoane) + 18 (persoane) = 170 (persoane)

sau

5.38 (persoane) — 4.5 (persoane) ⇒ 170 (persoane)

Este evident că această soluție este mult mai simplă. Simplitatea derivă din faptul că se pornește de la ipoteza reală din problemă (datele problemei), că între ipoteză și concluzie se fac puțin pași și că trecerea de la un pas la altul, este imediată.

În predarea acestui gen de probleme la clasa a IV-a am urmărit să imprim metodei grafice un caracter intuitiv mai pronunțat, utilizînd, pentru început, figurarea prin desen. Exemplific această metodă prin problemele ce urmează:

1) Cîte mere și cîte coșuri sînt, știind că, dacă se așază cîte 3 mere în coș, rămîn 16 mere nedistribuite, iar dacă se așază cîte 4 mere în coș, vor rămîne 4 coșuri goale?

Merele care completează numărul de 4 la fiecare coș, sînt cele 16, rămase nedistribuite la început, plus încă 12 mere din cele 4 coșuri care au rămas goale în a doua situație.

[1] Vezi „Gazeta Matematică", nr. 9/1985, p. 347.
[2] Idem, ibideus, p. 348.

Deci:

16 (mere) + 4.3 (mere) = 28 (mere)

28 de mere distribuite, deci 28 de coşuri cu cîte 4 mere

28 de coşuri cu cîte patru mere + 4 coşuri goale = 32 de coşuri

Cîte 4 mere în 28 de coşuri ⇒ 112 mere

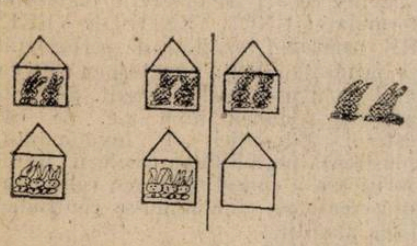
R ⟨ 32 de coşuri / 112 mere

Folosirea materialului intuitiv, semiconcret sau cu caracter mai abstract, a înlesnit înţelegerea relaţiilor dintre datele problemei, aceasta făcîndu-se pe baza imaginilor vizuale care sugerează acţiunea directă, mişcarea şi transpunerea acesteia pe plan mintal. Acţiunile mentale automatizate ale elevului, implicate în rezolvarea acestei probleme, au suficientă mobilitate pentru a se restructura în raport cu cerinţele unor situaţii noi şi pot intra sub control conştient.

2) Dacă nişte iepuraşi se adăpostesc în căsuţele unor pitici, cîte 2 în căsuţă, atunci le mai trebuie o căsuţă. Dacă se adăpostesc cîte 3, o căsuţă rămîne liberă.

Cîţi iepuraşi şi cîte căsuţe sînt?

Figurativ, problema poate fi transpusă astfel:



Fenomenul de rigiditate a gîndirii, manifestat la o parte din elevii oricărei clase, îl opreşte pe elevul slab în faţa baricadei ridicate de modul de formulare a ipotezei problemei, în spatele căreia se află, imediat, concluzia.

Printr-o atentă selecţionare a informaţiilor date de textul problemei, elevul va fi condus să sesiseze, de la început, în locul „căsuţei lipsă", prezenţa „a doi iepuraşi fără adăpost", relaţia între gruparea iepuraşilor şi repartiţia căsuţelor fiind esenţială. Stabilirea acestei relaţii duce în mod direct, la rezolvarea problemei deoarece, precum se poate observa, soluţionarea ei este asemănătoare cu prima, problemele fiind identice ca tip.

2 (iepuraşi) + 1.2 (iepuraşi) = 4 (iepuraşi)

4 iepuraşi distribuiţi, deci 4 căsuţe cu cîte 3 iepuraşi

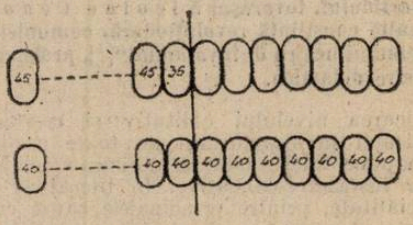
4 (căsuţe ocupate cu cîte trei iepuraşi) + 1 (căsuţă liberă) = 5 (căsuţe)

Cîte 3 iepuraşi în 4 căsuţe ⇒ 12 iepuraşi

R ⟨ 5 căsuţe / 12 iepuraşi

3) „La construirea unui dig s-au transportat saci cu nisip. Să se calculeze cîţi saci cu nisip s-au transportat şi cîte camioane au fost utilizate, ştiind că, dacă fiecare camion ar fi transportat cîte 45 de saci, unul din camioane ar fi transportat numai 36 de saci, iar 7 camioane ar fi rămas fără încărcătură; iar dacă fiecare camion ar fi încărcat cîte 40 de saci, ar fi rămas 486 de saci netransportaţi"[3].

Se transpune problema, cu ajutorul metodei figurative.



Aici simpla ordonare a informaţiilor prezentate de textul problemei, ca şi sesizarea celor 4 saci completaţi la camionul cu încărcătură mai mică (36 de saci), constituie cheia reuşitei în rezolvarea problemei.

486 (saci nedistribuiţi) + 7.40 (saci din camioanele rămase goale) + 4 (saci completaţi la cei 36 dintr-un camion) = 770 (saci pentru a completa la fiecare camion numărul de 45)

770 saci distribuiţi cîte 5 deci 770 : 5 = 154 camioane cu cîte 45 saci

154 (camioane cu cîte 45 saci) + 1 (camion cu 36 saci) + 7 (camioane goale) = 162 (camioane)

154 . 45 (saci) + 1.36 (saci = 6930 (saci) + 36 (saci) = 6.996 (saci)

R ⟨ 162 de camioane / 6996 de saci

Eliminarea fenomenelor de rigiditate, de „orbire" şi altele de acest fel, întîlnite în soluţionarea problemelor, la copilul de vîrstă şcolară mică, se realizează printr-un raţionament matematic bine condus.

Practica raţională favorizată de metoda figurativă la vîrsta şcolară mică, duce obligatoriu la transferul cunoştinţelor în situaţii diferite prin extinderea generalizării.

[3] Vezi „Gazeta Matematică" nr. 9/1985, p. 349-350, problema 3

BIBLIOGRAFIE

1 Aron Ion şi Herescu I. Gheorghe, *Aritmetica pentru învăţători*, Bucureşti, E.D.P., 1977, p. 195—198 şi p. 200.

2 Gheorghe Herescu, *Metode de rezolvare a problemelor de aritmetică în ciclul primar*, „Gazeta Matematică", nr. 9, 1985, p. 347—350.

3 Tiberiu Bogdan şi Ilie I. Stănculescu, *Psihologia copilului şi psihologia pedagogică* (Manual pentru liceele pedagogice de învăţători), Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 134—142.

Implicații metodologice ale evaluării standardizate a pregătirii elevilor

Prof. LIVIA FUMURESCU
Liceul Industrial «Avram Iancu» din Brad, județul Hunedoara

În LUMINA valoroaselor orientări cuprinse în programaticele documente adoptate de Congresul științei și învățământului, a sublinierii făcute și cu acest prilej de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, potrivit căreia „Formarea omului nou, cu o înaltă conștiință revoluționară, comunistă constituie una din îndatoririle fundamentale ale sistemului nostru de învățămînt"[1], problema succesului școlar devine o dominantă a activității noastre didactice.

Ridicarea nivelului calitativ și creșterea eficienței învățămîntului de toate gradele presupune înlăturarea pierderilor, a rebuturilor instructiv-educative. În literatura de specialitate, printre principalele cauze care generează eșecul școlar, sînt amintite și unele imperfecțiuni ale sistemului de examinare privind obiectivitatea, diminuată prin elemente de arbitrar, hazard sau subiectivism, inegala concordanță cu conținutul predat, insuficienta stimulare a efortului creator. Soluțiile propuse pentru remedierea neajunsurilor recomandă să se stabilească un consens asupra criteriilor de evaluare a probelor ce se dau în cadrul examinării curente sau a examinării la sfîrșitul unei etape, ori în admiterea într-o nouă etapă.

Subscriem, prin aceste modeste contribuții, propunerii de a se întreprinde „o compartimentare și corelare riguroasă, indicată de specialiști, a conținutului operei instructiv-formative, a predării și examinării pe diferite grade și tipuri de învățămînt, la diferite obiecte, conform obiectivelor educaționale"[2]

Evaluarea și notarea randamentului școlar rămîn modalități de permanent autocontrol pentru elevi, dar și un barometru al profesorului și al părinților, privind pregătirea și angajarea elevului în procesul învățării. Evaluarea de performanță însă (examenele, probele de verificare a cunoștințelor) are un incontestabil rol în afirmarea personalității elevilor, influențînd nemijlocit progresul social.

Din această perspectivă ne-a preocupat pregătirea elevilor pentru evaluarea competitivă prilejuită de înscrierea în treapta I de liceu. Rezultatele obținute la proba de verificare a cunoștințelor la limba și literatura română au demonstrat contradicția existentă între evaluarea ritmică (formativă sau sumativă), mai ales tradițională, și cea de performanță, care respectă principiile docimologice. „Șocul" examenelor, cu urmări pentru elev, părinte și profesor, motivează investigația noastră. Experimentul efectuat a favorizat o sistematizare a cauzelor, dar, mai ales, o soluționare a neajunsurilor, valorificînd creator întregul instrumentar de lucru pe care ni-l oferă designul educațional didactic și psihopedagogic.

Între cauzele care pot genera insuccesul la probele de verificare a cunoștințelor de limba și literatura română amintim:

1. CONTRADICȚIA existentă ÎNTRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL FORMATIV, încurajînd disponibilitățile intelectuale, dar și creatoare ale elevilor ȘI RIGIDITATEA manifestată în formularea UNOR TESTE DE VERIFICARE, urmărind rezultate de performanță, sever încadrate într-un punctaj, cu care candidatul nu a prea fost obișnuit. Subiectele propuse în sesiunea iulie a.c. de către Ministerul Educației și Învățămîntului demonstrează posibilitatea corelării testului de verificare a cunoștințelor cu cel de inteligență creatoare, eliminîndu-se contradicția mai sus amintită.

2. SUBIECTIVISMUL EXAMINATORILOR este tot mai mult diminuat, dar nu eliminat de docimologie. Punctajul sugerat nu exclude rolul factorilor de circumstanță pe parcursul corectării și al notării (ordinea corectării lucrărilor bune — slabe sau invers, dispoziția fizică și psihică a profesorului etc.). Infidelitatea aceluiași examinator, victimă a stereotipiei și a efectului „halo" explică uneori supraestimarea sau severitatea exagerată în notarea lucrărilor. Actuala structură a comisiilor de corectare tinde însă înspre eliminarea sau diminuarea subiectivismului.

3. INCONSECVENȚA SISTEMULUI DE EVALUARE reprezintă o altă cauză obiectivă a „surprizelor" pe care le aduc frecvent probele de verificare a cunoștințelor. Conștient de responsabilitatea pe care o implică rolul său, profesorul examinator își sporește exigența în condițiile probelor de competiție, atribuind *scorul* prin însumare sau scădere de puncte. Punctajul propus pentru subiectele din sesiunea iulie a

acestui an a reușit o apropiere a scorului de notă în accepțiune tradițională, ierarhizînd rezultatele pe o repartiție gaussiană. Ne însușim punctul de vedere al unor specialiști, care afirmă că „diferențierea dintre note și scoruri... ar aduce un mare serviciu învățămîntului" [3]. Elevul trebuie conștientizat că nota, din evaluarea ritmică, reprezintă o apreciere sintetică, iar scorul denumește rezultatele obținute la un test, prin care se urmărește înlăturarea substanțială a subiectivismului. Considerăm că prin raportarea permanentă la același etalon, utilizînd aceeași unitate de evaluare a cunoștințelor la lucrările trimestriale și la examen, ar fi evitate nepotrivirile amintite și, implicit, susceptibilitatea elevilor și a părinților privind aprecierea arbitrară, iar pentru profesor, aceasta ar fi un exercițiu util și concludent.

4. NEPREGĂTIREA PSIHOLOGICA a candidatului explică, în unele situații, insuccesul, generat fie de superficiala tratare a subiectului, fie de o surprinzătoare dezorientare a răspunsurilor scrise.

De aceea, revizuindu-ne obiectivele operaționale în proiectarea activității didactice, ne-am orientat înspre pregătirea psihologică a elevilor, în vederea confruntărilor competitive. Mulți elevi trăiesc intens „drama examenului" și, nu de puține ori, sînt dezorientați de faptul că subiectul propus le cere soluții pentru care nu au fost suficient pregătiți. Ne referim nu numai la aspectul științific, ci și la cel exterior, formal.

a) Fiindcă elevii nu prea cunosc criteriile posibile de întocmire a scorului (punctajului) în corectare, nu se orientează asupra itemilor testului de la proba de verificare. Obișnuiți doar cu nota în accepțiune tradițională (apreciere globală, de circumstanță), nu realizează exigențele răspunsului încadrat într-un punctaj.

b) Noutatea cerințelor organizatorice (coala mare de hîrtie, tip examen, anonimatul lucrării, aranjarea în pagină, fără spații libere etc.) dezorientează pe mulți elevi, obișnuiți doar cu fila caietului și le creează o stare de stres, cu influențe negative asupra aspectului estetic și științific al lucrării. Aceasta se explică și prin faptul că atenția lor este dispersată în direcții formal-organizatorice (lipirea colțului cu numele, aranjarea în pagină etc.) de care sînt dominați, uimind profesorul-supraveghetor prin necunoașterea unor probleme „aparent minore", de vreme ce „amănuntele" pot duce la depunctare (pretinsele semne).

c) Obișnuit cu subiecte tratabile într-o oră de clasă (50'), elevul este pus în situația de a redacta o lucrare pretențioasă și lungă, care solicită o concentrare de durată (3 ore), pentru care nu a fost pregătit. Temperamentul și conduita adolescentului de 13—14 ani explică neastîmpărul, nervozitatea și diminuarea capacității intelectuale a celui care, pentru prima dată, se confruntă cu asemenea rigori, de care depinde succesul sau insuccesul său.

Am enumerat doar cîteva dintre motivele care conving că evaluarea standardizată (pe baza unui scor, punctaj, barem) a pregătirii elevilor în verificările de performanță are implicații metodice, impunînd revizuirea strategiilor didactice în cel puțin trei direcții, pe care le-am avut în atenție în timpul celor trei ani de aplicare a experimentului:

I. În STRATEGIA DIDACTICĂ am inclus și *criteriile posibile* de *stabilire a scorului*. Chiar dacă sînt arbitrare, ele reprezintă un permanent exercițiu formativ pentru elev, dar și pentru profesor, cu atît mai mult cu cît „structura testului facilitează dezvoltarea intelectuală prin exersarea operațiilor mintale [4].

Astfel am experimentat cu succes *sugestia docimologică* la toate clasele gimnaziale, începînd cu momentul predării și pînă la cel al fixării. În recapitularea trimestrială la clasa a V-a, am urmărit cîteva elemente de analiză literară, fixînd în deprinderea elevilor o anume ordonare a ideilor și deplina valorificare a noțiunilor de teorie literară dobîndite pe parcurs. Exemplificăm cu schema recapitulativă realizată în permanent dialog cu clasa a V-a cu prilejul recapitulării trimestriale (de la sfîrșitul primului trimestru), oferind și variante ale activizării vocabularului.

Cu succes am experimentat *sugestia docimologică* la clasa a VIII-a în comentariul literar al poeziei „Patria" de Zaharia Stancu sau a fragmentului „Țara. Poporul" de Alexandru Vlahuță, încadrînd într-un barem structurile analitice (punctate în dialogul profesor-elev, devenite repere ale temei date spre rezolvare acasă, în vederea sintetizării și aprofundării discuțiilor din clasă.

II. VERIFICĂRILE SCRISE TIP EXAMEN (lucrări de control, teze) oferă diverse posibilități de pregătire psihologică și formă

lucrarea prin care se trezesc — emoţii
— sentimente

În versuri (poezie)	În proză (naraţiune)
Închinare de Otilia Cazimir	*Darul lui moş Miron* de Ion Agârbiceanu
Ţara mea de Ioan Neniţescu	*Puiul* de I. Alexandru Brătescu-Voineşti
Fiind băiet păduri cutreieram... de Mihai Eminescu	*Senin de august* de D.R. Popescu

Poetul *exprimă* profunde (trainice, durabile) *Sentimente* de dragoste faţă de [partid / ţară şi istoria ei / natură]
Titlul poeziei *concentrează*...
Conţinutul de idei — realizarea artistică
Versificaţia (p. 47—48)
Poezia *transmite* cititorului... procurîndu-i *emoţii* deosebite...

Naraţiunea *relatează* (povesteşte, prezintă)... ...(loc, timp...)
Titlul sugerează...
Conţinutul de idei (planul simplu, personaje, întîmplări)
Apreciem... (Dezaprobăm...)
Desprindem *ideea*...

tiv-intelectuală a elevilor. Considerate ca avanpremieră a examenului, lucrările au fost scrise pe coli mari de hîrtie, cu numele scris sub etichetă cu procedura şi recomandările de rigoare. Formularea subiectelor a urmat — cît mai fidel posibil — maniera testelor de verificare pentru înscrierea în treapta I de liceu.

În afara numeroaselor concluzii teoretice care s-au desprins, aceste forme de iniţiere a elevilor în cerinţele unui examen au favorizat deosebite rezultate şi în ceea ce priveşte situaţia lor trimestrială. Elevii, obişnuiţi cu *Sugestia Docimologică*, au obţinut note superioare celor din clasa de control, după cum rezultă şi din tabelul de mai jos:

Clase / Medii	cl. a VI-a	cl. a VII-a	cl. a VIII-a	Test cl. a IX-a: admişi	Test cl. a IX-a: medie generală
clasă experiment	6,67	7,58	8,02	17	7,81
clasă de control	6,25	6,42	6,57	2	5,69

III. CORECTAREA LUCRĂRILOR SCRISE s-a realizat în conformitate cu scorul, fixat în aceeaşi viziune formativă, coborînd criteriile de notare la posibilităţile de apreciere şi de autoapreciere ale elevului. În acest sens, s-a prezentat baremul de corectare a lucrărilor, cerîndu-li-se elevilor să se autoaprecieze după criteriile emise, aşa cum rezultă din anexa nr. 1. Sistemul acesta i-a sensibilizat la importanţa încadrării în subiect, în concordanţă cu cerinţele formulate, care le soliciţau valorificarea creatoare a cunoştinţelor dobîndite.

Confruntarea cu realitatea notei-scor şi discutarea greşelilor generale şi particulare reprezintă „antrenamentul" elevului pentru competiţia care-l aşteaptă. Rolul profesorului se poate compara cu cel al atrenorului, care trebuie să cunoască „tehnica, tactica şi regulamentul sportului" practicat, să înveţe pe elevi modalitatea de a le aplica diferenţiat, în funcţie de „adversar"[5].

Obişnuiţi din clasele mici cu discutarea criteriilor de apreciere şi notare, elevii vor deveni mai exigenţi în dezvoltarea şi redactarea răspunsurilor. Bune rezultate a dat discutarea lucrărilor trimestriale la clasa a VI-a, prin prisma baremului scris pe tablă şi urmărit cu atenţie de întreaga clasă şi, apoi, de fiecare elev în parte. Ei şi-au completat în caiete rubrica a patra cu punctajul notat pe marginea lucrării lor, totalizînd nota obţinută (scorul).

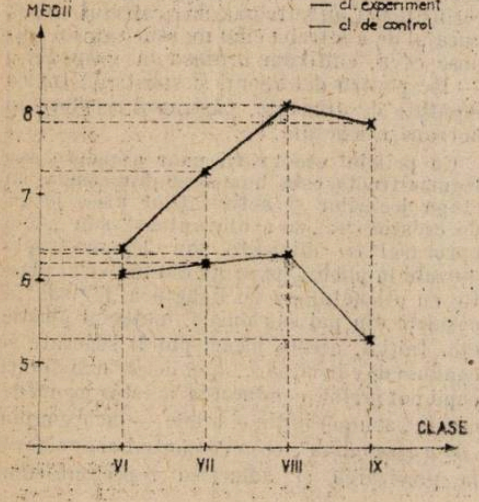
Deşi acest sistem de lucru complică activitatea profesorului, el contribuie la pregătirea intelectual-formativă şi psihologică a elevului, încurajînd obiectivitatea necesară reuşitei. Elevii se obişnuiesc cu autoexigenţa răspunsurilor scrise, înţelegînd şi finalitatea educativă a notei-scor.

Graficul din pg. 37 reprezintă rezultatele obţinute pe parcursul celor trei ani de ex-

Subiectul lucrării	Criterii de apreciere și notare	Punctajul	
		prevăzut	obținut
1. Argumentați că poezia „Iarna" de V. Alecsandri este un pastel.	Elementele definiției: 1 Tabloul zugrăvit ..... 1 Sentimente exprimate ..... 1 Exemple — realizare artistică ..... 1 Cursivitatea, corectitudinea și expresivitatea răspunsului ..... 1 Forma, ortografia, punctuația 1	5	....
2. Formulați patru propoziții referitoare la atitudinea plăieșilor moldoveni (din opera „Sobieski și românii") în fața dușmanului, folosind patru arhaisme și două serii sinonimice.	— arhaismul $0,25 \times 4 = 1$ — serii sinonimice $0,50 \times 2 = 1$	2	....
3. Formulați cinci propoziții în care substantivul „pionier" să aibă următoarele funcții sintactice:			
a) atribut în [G. / Ac.]	$-0,50 \times 2 = 1$	2	....
b) complement în [D. / Ac.]	$-0,50 \times 2 = 1$		
Verificați-vă prin analiză.	verificarea $= 1$ $0,25 \times 4$	1	....
	Total 10		.....

perimentare a mai multor variante metodice, vizînd conștientizarea elevilor în formarea unor comportamente complexe, prin concretizarea reperelor orientative, raționale, logice, cu un mare potențial formativ.

Transpuse în grafic, rezultatele confirmă că, pornindu-se de la un start apropiat, se ajunge la rezultate superioare în clasa experimentală, ai cărei elevi obțin, și la proba de verificare a cunoștințelor pentru înscrierea în clasa a IX-a, medii frumoase, opuse declinului evident al elevilor din clasa de control, nepregătiți suficient pentru confruntarea evaluării competitive, obișnuiți cu notarea în accepțiune tradițională.



Cele prezentate mai sus stau în puterea și capacitatea profesorului de limba și literatura română. Ceea ce depășește însă posibilitățile lui este *timpul* afectat lucrărilor scrise. În măsura cuplării prin orar a două sau chiar trei ore de limba română, prin facilitarea unui schimb de ore, problema ar putea fi ocazional, dar nu definitiv rezolvată.

Rezultatele obținute validează eficiența experimentului, confirmînd adevărul că procesul instructiv-educativ este nu numai de cunoaștere, ci și de autocunoaștere. Indiferent de disciplina predată, profesorul are datoria de a-și întocmi singur instrumentele analitice special adaptate necesităților, dezvoltînd inteligența și personalitatea elevului, făcîndu-l să înțeleagă răspunderea pe care o are în temeinicia pregătirii individuale.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae, Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul științei și învățămîntului*, Editura Politică, București, 1985.

2. Negulescu, Ana, *Rezultatele calitative ale instruirii*, în *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., București, p. 96, 1976 și *Posibilități de ameliorare a sistemului de apreciere școlară*, în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1972, p. 34.

3. Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele* (Manual de docimologie), E.D.P., București, 1975.

4. Oros, Valeriu, *Contribuții experimentale la optimizarea testării și evaluării cunoștințelor gramaticale*, E.D.P., București, 1980.

5. Bărboi, Constanța și colectiv, *Limba și literatura română în liceu. Calitate și eficiență în predare și învățare*, E.D.P., București, 1983, p. 332.

Observarea — act al cunoașterii active și conștiente a preșcolarilor

ELENA UNGUREANU
Inspector școlar — Inspectoratul Școlar al Județului Bacău

PORNIND de la particularitățile psihoindividuale specifice vîrstei preșcolare, în cadrul procesului instructiv-educativ se acordă prioritate activității senzoriale, care constituie baza perceperii corecte, concrete a obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător și, totodată, o condiție primordială a dezvoltării tuturor proceselor psihice de cunoaștere.

Stimularea dezvoltării senzațiilor, lărgirea și adîncirea percepțiilor se pot realiza numai în condițiile în care la actul cunoașterii copiii au o participare totală atît fizică, cît și intelectuală ce presupune o anumită concentrare a atenției, o anumită dorință de a cunoaște ceva, un comportament sau o atitudine intelectuală care le menține interesul pentru activitate și le cultivă curiozitatea de a ști, de a descoperi sau observa ceva. De asemenea, presupune și o pregătire afectivă care se manifestă prin trăirea unor sentimente de bucurie, plăcere, satisfacție pentru ceea ce află sau cunoaște.

Din practică rezultă că în conceperea unor activități interesante, atractive, menite să asigure o participare activă și conștientă a fiecărui copil, este bine să se aibă în vedere cîteva aspecte valabile la toate grupele, în lucrarea de față ne vom opri numai la grupa mare. În primul rînd, *observarea unor obiecte și fenomene să se realizeze în mod nemijlocit*, iar la perceperea acestora *să participe cît mai mulți analizatori* posibili. Se impune, deci, ca pentru observarea unor legume, fructe, flori sau diverse alimente, materialul intuitiv să fie individualizat pentru a da posibilitate copiilor să-l poată percepe, după caz, cu ajutorul analizatorilor vizual, auditiv, tactil, olfactiv, gustativ, tactil-chinestezic, stimulînd totodată, acuitatea acestora. Astfel, în observarea unei legume — roșie, ardei, castravete, morcov — fiecare copil află în mod nemijlocit forma, culoarea și mărimea, compoziția, gustul și mirosul, consistența și asperitatea acesteia, zgomotul produs de fiecare legumă în cădere sau prin rostogolire. Rolul educatoarei este de a formula clar întrebările, de a solicita cît mai multe răspunsuri la o întrebare, de a completa și corecta răspunsurile și de a sintetiza cu ajutorul copiilor caracteristicile fiecărei legume. În acest scop, copiii sînt așezați la mese (în formă de careu, semicerc sau de unghi drept cu deschiderea spre educatoare) încît să observe orice mișcare a copiilor și să decidă asupra repetării unor acțiuni realizate de aceștia fără efectul scontat (rostogolirea roșiei, spargerea sau mirosirea ardeiului, pentru aprecierea consistenței și a mărimii, formei acestora, gustul cepei, usturoiului etc.).

Întrebările sînt adresate grupei, iar răspunsurile sînt individuale, cu subliniere insistentă ca fiecare copil să observe cu atenție leguma respectivă și apoi să răspundă. La întrebarea ce gust are roșia?, răspunsurile pot fi diferite: dulceag, acrișor, dulce, acru. În aceste situații, stimularea acuității analizatorului gustativ și dirijarea răspunsurilor se realizează prin raportarea gustului roșiei la gustul zahărului sau al lămîiei, de unde se conturează și concluzia că roșia are gustul dulce-acrișor. Totodată, copiii vor fi ajutați să cunoască direct și să înțeleagă că roșiile pot avea diferite nuanțe, mărimi și forme, subliniind în același timp trăsăturile lor caracteristice.

Pentru observarea unor alimente vor fi antrenați mai insistent analizatorii: vizual, tactil și olfactiv, subliniind pericolul ducerii acestora la gură, ceea ce, prin confundarea unor substanțe toxice cu acestea (detergentul praf cu grișul, soda caustică cu zahărul farin sau sarea fină, diferite substanțe lichide toxice cu sucuri sau siropuri), poate provoca uneori accidente. În acest fel îi ajutăm să-și dezvolte capacitatea de analiză și discernămînt, puterea de stăpînire, spiritul de observație și de prevedere, sensibilitatea analizatorilor tactil, olfactiv paralel cu al celui vizual, curajul de a întreba cînd nu știu sau nu cunosc ceva, cultivăm ordinea în gospodărie — loc pentru detergenți și substanțe toxice separate de alimente, păstrarea acestora în borcane etichetate.

Cu prilejul observării unor alimente sau legume-fructe este bine să se programeze în etapa jocurilor și activităților alese jocuri de creație ca: „de-a alimentara" sau „de-a aprozarul cu alimente sau legume-fructe așezate în plicuri, punguțe din material plastic cu etichetă sau cu imaginea lor sau în coșulețe din pai sau nuiele, material plastic etc. Inițial, aceste jocuri pot fi sugerate și conduse de educatoare, apoi de cei mai dotați copii pot prelua conducerea acestor jocuri de creație, sau pot iniția ei altele — de exemplu „de-a gospodina", ceea ce contribuie evident la precizarea și adîncirea reprezentărilor

despre alimentele, legumele și fructele observate, la realizarea unor exerciții de mînuire și folosire a acestora, la formarea unor temeinice deprinderi corecte de întrebuințare a lor în gospodărie.

Pentru *observarea unor fenomene ale naturii* specifice diferitor anotimpuri — ploaia, ninsoarea sau a unor aspecte ale dezvoltării plantelor, activitățile se pot desfășura în momentul în care acestea se produc, ținînd cont de toate cerințele didactice. Unele fenomene naturale — ceața, bruma, chiciura, ninsoarea —, deși sînt mai greu de observat, totuși se găsesc modalități adecvate de cunoaștere și înțelegere corectă a acestora de către copii. Observările spontane se organizează în momentul producerii fenomenului care ne interesează, indiferent de etapa din regimul zilnic. Pentru trezirea curiozității copiilor și cultivarea spiritului de observație, a perseverenței în acțiune, pot fi antrenați copiii pentru a ne comunica și consemna (în calendarul naturii, prin desene) observațiile lor asupra schimbărilor din natură și să răspundă la unele întrebări — problemă: S-a înnorat, deci ce urmează?; A plouat, pămîntul e cald, ce credeți că se poate întîmpla?; E toamnă (sau primăvară), va fi frig la noapte, deci ce se va întîmpla? Alteori dirijarea atenției copiilor se poate realiza prin întrebarea: Ce s-a întîmplat afară? (plouă, ninge, e ceață, a căzut bruma!). În acest fel se pot introduce copiii în observarea, de exemplu, a cetei, privind pe fereastră, din pragul ușii grădiniței și apoi ieșind, pentru o scurtă perioadă de timp, în curte. Copiii pot fi întrebați ce este aceasta, cu ce seamănă (nori ce plutesc deasupra pămîntului), din ce este formată (vapori de apă, grei care nu se pot înălța). Pentru a demonstra afirmațiile de mai sus e bine să se pipăie cîteva plante din clasă, obiecte sau jucării metalice, pînză de bumbac uscată înainte și după ce au stat un timp în curte, pentru ca apoi copiii să observe ce s-a întîmplat (s-au umezit), făcînd comparație în același timp cu altele care au rămas în clasă și după ce a apărut soarele și a dispărut ceața, sau cînd a fost dusă de vînt. Sublinieri pe această temă se fac mai ales primăvara cînd se topesc zăpezile sau după ploaie cînd copiii pot observa cum ies aburi din pămîntul umed, cînd e cald, sau cum se formează ceața pe lac, rîu, baltă și e dusă ușor de vînt.

Pentru a afla ce este *bruma* ne sînt la îndemînă activitățile desfășurate cu copiii în grădina de legume sau în curtea grădiniței, ajutîndu-i să înțeleagă că bruma se formează numai primăvara și toamna prin înghețarea vaporilor de apă din atmosferă (transformarea lor în cristale de zăpadă pe diferite suprafețe, plante, obiecte) în timpul nopții, cînd scade brusc temperatura sub 0°C. Copiii observă cum sînt cristalele (reci, mici, bobițe), cum prin atingerea mîinii (calde) se topesc și se transformă în apă, cum bruma dispare o dată cu apariția soarelui (razele lui o topesc), cum după o brumă puternică se ofilesc toate frunzele (prin înghețarea lor), cum se degradează legumele, zarzavaturile sau fructele neculese. Observarea se poate realiza pe parcursul unei zile în mai multe etape (dimineața să constate existența brumei, peste zi cum se topește, iar la prînz — consecințele ei cu raportări la ceea ce au văzut de dimineață).

Interesante sînt micile experiențe ce se realizează cu copiii, de exemplu, se acoperă din timp cîteva plante cu hîrtie, foi de polietilenă pentru a fi protejate de brumă și efectele ei și de a observa prin comparație cum arată o plantă protejată de altele neprotejate, precum și efectele ce se produc după topirea brumei (se ofilesc, se îngălbenesc și cad). În încheiere este necesar să se sublinieze pagubele pe care le poate produce bruma în agricultură, cum le previn țăranii: culeg roadele la timp, chiar și cu ajutorul pionierilor, elevilor, dau foc gunoaielor, paielor pe parcele pentru a produce nori de fum, pentru a împiedica formarea brumei sau acoperă plantele, mai ales pe suprafețe mici, cu hîrtie sau alte materiale. Li se vorbește copiilor despre foloasele ei: distruge toate buruienile din cîmp, ajută pomii să se pregătească pentru iarnă („se închide bucătăria plantei" pentru că frunzele cad și nu mai are cine pregăti hrana, deci prin tulpină și crengi nu mai circulă substanțele hrănitoare care îngheață iarna).

În acest sens, se impune o atentă planificare a observărilor pe tot parcursul anului în funcție de anotimp și de obiectivele urmărite. Prin observările (de lungă durată) ce au ca scop cunoașterea dezvoltării și evoluției plantelor pe parcursul celor patru anotimpuri li se cultivă copiilor spiritul de observație, deprinderea de a sesiza schimbările din natură, dorința de a înțelege cauzele acestora. Cunoașterea *condițiilor* necesare dezvoltării plantelor: apă, aer, lumină, căldură și hrană — contribuie la înțelegerea interdependenței care există între fenomene și înlătură posibilitatea de a interpreta lumea în mod eronat, îi conduc pe copii spre o înțelegere materialistă în care nu-și fac loc frica, superstițiile etc. În funcție de nivelul grupei, observările se pot planifica pe o anumită tematică, nu numai ca activitate comună cu întreaga grupă, ci și în cadrul activităților alese sau se pot realiza spontan, adică atunci cînd apare fenomenul.

De asemenea, este necesar ca observarea să fie unitară, iar obiectul sau animalul respectiv să fie prezentat așa cum este în realitate și integrat în mediul lui. De exemplu, animalele domestice este bine să fie observate în curtea unei gospodării sau la o fermă, iar pentru cele sălbatice se va amenaja microclimatul natural în care-și duc viața și nu rupte de realitatea înconjurătoare. De exemplu, pentru animalele domestice se vor amenaja cu cîteva zile mai înainte de observare, chiar și cu ajutorul copiilor în cadrul jocurilor

de creație, o gospodărie sau curte țărănească cu case de locuit pentru oameni, grajd, țarc sau coteț pentru animale, folosind diverse materiale — cuburi din lemn sau cărămizi din material plastic, bețe, sîrmă, animale domestice și case — jucării existente în comerț. Se pot procura din timpul verii sau toamna coceni de porumb, fîn, sfeclă, boabe de porumb și grîu, bostan, cartofi pentru a-i ajuta pe copii să cunoască cu ce se hrănesc animalele domestice. Pentru cele sălbatice din țara noastră se poate realiza o machetă cu aspect de pădure (crengi de arbuști sau de copaci fixați într-o cutie de 30 × 40 cm, umplută cu brazde de iarbă, amenajate luminișuri, scorbură pentru veveriță, cuib pentru păsări, culcuș pentru lup, vizuină pentru vulpe, birlog pentru urs) — în funcție de animalul ce urmează să fie observat, în care se așază puiul acestuia, modelat din plastilină sau prin alte procedee, în mărime de 3—5 cm.

În felul acesta în permanență copiii vor fi ajutați să înțeleagă legătura dintre animale, mediul și modul lor de viață. De aici și necesitatea ca în fiecare grădiniță să se creeze colțul naturii vii, colecții de insecte și animale împăiate: în curte să fie amenajate straturi cu legume, flori, zarzavaturi unde se pot face observări pe parcursul anului. De asemenea, să se amenajeze spații adecvate pentru creșterea unor păsări și animale mici. Se mai pot folosi mulaje, machete care să dea posibilitatea copiilor pentru a-și forma o reprezentare cît mai apropiată de realitate. În acest scop, de un real folos ne sînt trusele cu mulaje „animale domestice", „animale sălbatice" și „animale din junglă" realizate de către Oficiul Central pentru Mijloace de Învățămînt al Ministerului Educației și Învățămîntului, acum în urmă cu peste 10 ani (care ar fi necesar să se rediteze). Acestea reprezintă corect trăsăturile specifice ale fiecărui animal și proporția dintre ele. În cadrul observării folosind aceste mulaje, raportarea mărimii naturale a animalului respectiv se va face la un alt animal care a fost observat viu sau împăiat. (Capra este la fel de mare ca oaia, lupul este mai voinic decît cîinele, vulpea este mai mică sau tot așa de mare ca un cîine). Interesante sînt observările la diorama sau după machetă, deoarece integrează animalul în mediul lui de viață, copiii sesizează mai ușor modul de viață, înțeleg interdependența dintre animale (existența lupului, vulpii, presupune și pe cea a iepurelui, căprioarei sau căprei sălbatice etc.).

Datorită experienței limitate de viață a copiilor, observările nu se pot realiza după tablouri, imagini; acestea reduc cunoașterea numai prin analizatorul vizual care, singur, va determina o percepție slabă, nedefinită ce se șterge curînd, fără a duce la o reprezentare clară a obiectului observat. Numai facilitînd contactul direct al copilului cu obiectele și fenomenele naturii se perfecționează sensibilitatea tuturor organelor de simț, se adîncește conținutul senzațiilor și percepțiilor.

Un alt aspect prioritar în activitatea de cunoaștere la grupele mai mari îl constituie *sublinierea unor relații între fenomenele din natură*, a interdependenței lor și a cauzelor care vor determina apariția acestora. Descrierea și interpretarea faptelor, întrebările cauzale conduc pe copii la înțelegerea unor legături științifice. Sublinierea unor trăsături și caracteristici comune anumitor categorii de plante sau animale au dus, pe baza unor operații de analiză și sinteză, comparații, la formarea și conturarea unor noțiuni, ceea ce va determina dezvoltarea gîndirii logice și, implicit, îmbogățirea vocabularului. Cu alte cuvinte, trecerea de la gîndirea concret-intuitivă la gîndirea abstractă se realizează în cadrul procesului însușirii, actualizării și aplicării cunoștințelor pe baza operațiilor analitico-sintetice care constituie baza priceperii de a gîndi, de a deosebi obiectele unele de altele, trăsăturile specifice, particularitățile lor, dar și de a găsi legăturile dintre ele, trăsăturile comune. De exemplu, unele trăsături: corpul acoperit cu păr, se sprijină pe patru picioare, naște pui pe care-i hrănește cu lapte, este îngrijit de om — trebuie subliniate la observarea fiecărui animal domestic, o dată cu evidențierea particularităților care-l deosebesc de altele.

Începînd cu grupa mijlocie și mai ales la grupa mare *se pot folosi* cu bune rezultate *elementele de problematizare* care angajează gîndirea copiilor, îi determină să caute și să găsească răspunsul potrivit, pe baza unor simple corelații între cunoștințele acumulate. Răspunsurile pe care le vor da copiii la întrebările: de ce calul nu zboară?; de ce o plantă ruptă se ofilește?; de ce, uneori, iarna înmuguresc pomii?; de ce toamna cad frunzele de pe copaci? constituie un bun prilej de cunoaștere a volumului de cunoștințe dobîndit, a nivelului de înțelegere a unor relații dintre aspectele și fenomenele naturii. Răspunsurile urmărite cu atenție și completate în permanență cultivă spiritul de observație, dorința de a cunoaște și de a întreba atunci cînd nu înțeleg sau nu știu ceva. Un rol deosebit în această direcție îl are observarea (spontană) a unor fenomene și aspecte ale naturii în cadrul cărora copiii sînt determinați să urmărească cu atenție un fenomen, un animal sau o plantă și să găsească răspunsul la unele întrebări — problemă pusă de educatoare. De asemenea, trebuie antrenați și ei pentru a pune întrebări pentru a-și satisface curiozitatea. De foarte multe ori întrebările ilustrează inteligența copiilor, capacitatea lor de a observa aspecte insesizabile la prima vedere. Răspunsurile educatoarei, date în mod științific și pe înțelesul lor, apreciindu-le întrebările puse și răspunsurile date, determină în acest mod dezvoltarea intereselor cognitive, încrederea în forțele proprii, bucuria și satisfacția (re)descoperirii unor adevăruri.

Pentru întipărirea cunoștințelor, pentru a le cultiva copiilor încrederea în adevărurile științifice, educatoarea este necesar *să realizeze și experiențe elementare* care să le ofere și posibilitatea de a sesiza și înțelege materialitatea și dezvoltarea fenomenelor, interdependența dintre ele și, implicit, să le dezvolte capacitatea de asimilare conștientă și activă a cunoștințelor. De exemplu, transformarea apei în funcție de temperatura ei; circuitul apei în plante; influența factorilor naturali asupra plantelor.

În acest sens, sînt prevăzute în programă diverse experiențe simple care se pot realiza în cadrul activităților comune, dar și în cadrul celor alese, dimineața sau la programul distractiv. Recomandăm includerea acestora în planificările trimestriale în strînsă corelație cu tematica observărilor. De asemenea, activitățile de fixare, sistematizare și consolidare să fie planificate, conform tematicii, după ce s-a asigurat fondul aperceptiv.

Realizarea unor activități practic-aplicative contribuie la consolidarea unor cunoștințe dobîndite, la verificarea modului de aplicare a cunoștințelor în practică, a comportamentului copiilor în diverse împrejurări (plante și flori ofilite, plante neudate, îmburuienate în diverse împrejurări sau fără pămînt). Îngrijirea unor plante sau animale dă posibilitatea copiilor să acționeze în concordanță cu ceea ce au învățat și știu, să realizeze corelații între cuvînt și faptă. Asemenea acțiuni, întreprinse în grădiniță și în cadrul organizației „Șoimii Patriei", oferă cadrul larg de pregătire a copiilor pentru școală, pentru viață. În acest scop, grupei sau fiecărui copil li se pot repartiza spre îngrijire cîte o plantă, straturi cu flori, legume, zarzavaturi sau cîte un animal mic, educatoarea avînd rolul de a urmări modul în care copiii și-au însușit cunoștințele, independența în gîndire și acțiune, perseverența în realizarea sarcinilor primite.

Jocul didactic — mijloc de dezvoltare a comunicării verbale

VICTORIA BODOLAN
Grădinița Nr. 64 — Galați

EXPERIENȚA ACUMULATĂ ÎN MUNCA CU COPIII mi-a dat posibilitatea să văd în jocul didactic cel mai eficient mijloc de dezvoltare a capacității de comunicare verbală, deoarece el asigură o participare activă, atractivă și deconectantă.

Eficiența jocurilor didactice în dezvoltarea vorbirii depinde în mare măsură de modul în care educatoarea știe să le selecționeze în raport cu situațiile concrete existente în grupa de copii, de buna cunoaștere a copiilor sub raportul nivelului atins în dezvoltarea limbajului, precum și sub aspectul defectelor de vorbire. În funcție de aceste realități am folosit jocul didactic ca mijloc de comunicare verbală.

Pornind de la aceste considerente, precum și de la concepția că „procesul cititului se bazează pe structuri perceptive și operatorii"[1] — mi-am propus să urmăresc:

— dezvoltarea posibilităților copiilor de percepere a cuvintelor ca unități lexicale, particularitățile psihologice ale procesului de separare a cuvintelor din propoziții;

— dezvoltarea posibilității copiilor de a efectua operații de analiză și sinteză silabică a cuvintelor;

Obiectivele propuse au cuprins trei etape:

a) etapa constatativă — în cadrul căreia prin intermediul unor probe desfășurate sub formă de exercițiu-joc am urmărit cunoașterea stadiului în care se găsesc copiii la începutul experimentului;

b) etapa formativă — a constat din efectuarea unor jocuri didactice care să răspundă obiectivelor sus-menționate;

c) etapa de verificare — în care copiii au fost supuși la același număr de probe ca în prima etapă însă cu un grad mai mare de dificultate.

Ca metode de bază am folosit observația, convorbirea, experimentul natural, metoda analizei psihologice a datelor. Nu am utilizat probe de lungă durată, ci am adoptat probe scurte, dar compuse din cîte 2-3 activități de același tip, corespunzător „pașilor succesivi" ai unei învățări în progresie secvențială.

Activitatea de cercetare s-a desfășurat pe un eșantion de trei grupe de copii în vîrstă de 5—6 ani.

Grupa A — copii din grădinița cu program normal.

Grupa B — copii din grădinița cu program prelungit.

Grupa C — copii din mediul rural.

[1] J. Piaget, *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1974.

Am folosit jocurile: *Cu ce sunet începe cuvîntul; Răspunde repede și bine; Eu spun una, tu spui multe* și trei activități individuale.

Răspunsurile copiilor au fost notate cu corect/greșit.

Următorul tabel înfățișează sintetic rezultatele înregistrate:

Nr. copii — 30 copii / Activitatea	Răspunsuri					
	Grupa A		Grupa B		Grupa C	
	corect	greșit	corect	greșit	corect	greșit
1. *Cu ce sunet începe cuvîntul*						
— vocale	21	9	24	6	14	16
— consoane	16	14	20	20	12	18
2. *Răspunde repede și bine*	24	6	28	2	23	7
3. *Eu spun una, tu spui multe*	26	4	30	0	21	9

Interpretarea acestor date m-a condus la următoarele concluzii:

Activitatea 1 — Recunoașterea sunetului inițial se realizează mai ușor în cazul cuvintelor care încep cu vocale, mai ales cînd vocala formează o silabă (orar, arici, aluat, avion, elicopter etc.).

Cele mai multe erori s-au înregistrat în cazul sunetului „i" atunci cînd acesta formează la începutul cuvîntului diftongul „ie" (iepure), perceput la început de aproape toții copiii ca sunet inițial — după cîteva exerciții de recunoaștere în mai multe cuvinte se percep diferențiat cele două sunete „i" — „e".

În cazul cuvintelor care încep cu consoane apare necesară analiza repetată a compoziției sonore a cuvintelor; copiii au tendința de a considera ca sunet inițial întreaga silabă de la începutul cuvîntului. Mult mai dificilă este recunoașterea consoanelor care se pronunță cu o vocală ajutătoare (rîndunică, sîrmă); nu diferențiază sunetul „d" și „î".

Activitatea 2 — S-a urmărit înțelegerea corectă a locului și sensului cuvintelor în propoziție, folosirea corectă a cuvintelor sub raport structural și semantic prin exerciții de găsire a antonimelor unor cuvinte (mare, mic, îngust, lat etc.). S-a desprins concluzia că majoritatea copiilor folosesc corect aceste cuvinte.

Activitatea 3 — A avut ca obiectiv formarea corectă a formei de plural. S-a înregistrat faptul că preșcolarii — de la grădinița cu program prelungit — au dat cel mai mare număr de răspunsuri corecte (copiii au frecventat grădinița trei ani).

Aspectul fonematic. Corectitudinea citirii și a scrisului depinde în bună măsură de nivelul la care se realizează pronunția, iar aceasta depinde de calitatea auzului fonematic.

Bazîndu-mă pe datele experimentate, întrucît vorbirea este strîns legată de dezvoltarea auzului, am căutat ca exercițiile repetate sistematic la grupa mare să sporească calitatea acestuia, cît și a aparatului verbo-motor.

Cele mai plăcute forme de joc au fost jocurile muzicale și jocurile-exercițiu. Jocul -exercițiu — „Ploaia" — este plăcut și antrenant. Copiii stau cu mîinile pe masă. La un semnal ciocănesc în tabla mesei, numai cu un singur deget și reproduc printr-un singur sunet onomatopeea „pic, pic, pic".

La fel am organizat jocul *Vîntul*. Copiii mișcă brațele deasupra capului și pronunță prelung: „vîjj, vîjj, vîjj". În jocul *Fierarul* copiii ciocănesc în măsuță și recită silabele: „cioc-boc, cioc-boc".

O gamă variată de jocuri ca, de pildă: *Ciripitul păsărelelor, Ursul, Ceasul, Trompeta, Cîntecul greierașului* au contribuit la dezvoltarea auzului fonematic și la coordonarea mișcărilor, la formarea deprinderilor de a percepe sunetele auzite.

Important este că aceste jocuri contribuie și la dezvoltarea vocii, a auzului muzical, consolidînd deprinderea de pronunțare corectă a sunetelor și a cuvintelor, realizînd totodată relaxarea sistemului nervos. Jocul muzical *Leagănul* a avut ca sarcină antrenarea copiilor în pronunțarea silabelor, oferindu-le preșcolarilor posibilitatea să le perceapă pe baza mai multor analizatori. Pentru joc am împărțit grupa în două subgrupe. O subgrupă a trecut în față, formînd un cerc, iar ceilalți copii au rămas la mese. La semnal, toți copiii din cerc au cîntat și au executat mișcarea brațelor, iar cei de la mese au cîntat și au bătut din palme.

În același mod am desfășurat și jocul muzical *În marș*. Copiii au bătut din palme și mergînd au recitat versurile: „Mer-gem, u-nul du-pă al-tul/Și păș-trăm cu gri-jă pa-sul".

Jocurile de mișcare cu text și muzică: *Copilaș, ia seama bine, Cîntec de toamnă, Mișcă vîntul frunzele* au contribuit la formarea deprinderilor de a pronunța clar și corect cuvintele, în timp ce executau diferite mișcări.

La grupa mare am întîlnit cazuri de copii care prezentau o pronunțare defectuoasă a unor sunete — aceștia veneau direct din familie, unde nu s-a ocupat nimeni de formarea vorbirii lor corecte. Pentru corectare, lucru destul de dificil, un rol deosebit l-au avut jocurile în care se cerea o pronunțare prelungită a unor sunete. De exemplu, în jocul *Trenul*, șirul de copii mergea în jurul clasei pronunțînd versurile și imitînd mersul trenului. „Trenu-i pregătit în gară/Ca să plece azi prin țară,/El e gata de plecare,/ Și fluieră tot mai tare,/U,u, u, u, u, u, u, u,/.

Ca urmare a executării jocului, preșcolarii au realizat o pronunțare corectă a sunetelor, a silabelor și a cuvintelor în mod spontan.

Integrarea învățămînt — producție și implicațiile privind orientarea profesională (II)

ION HOLBAN

3. Structura activităților social-profesionale și sistemul de organizare a școlilor.

Specializarea este rezultatul *diviziunii muncii*, iar aceasta, la rîndul său, este urmarea directă a amplificării *informației* și diversificării *activităților sociale*. Un om nu poate atinge măiestria manuală sau intelectuală decît prin *stăpînirea informației* unui domeniu, *însușirea tehnicilor* respective de lucru și dobîndirea *abilităților* implicate de operațiile în cauză. În acest mod, el devine un specialist într-un sector al activității umane și, prin aceasta, indispensabil în abordarea ansamblului respectiv de probleme.

Aceste fapte, caracteristice organizării vieții sociale, sînt prezente și în organizarea procesului de pregătire a generației tinere. Procesul diviziunii muncii și acel al specializării se reflectă în sistemul de organizare a învățămîntului. Pentru a satisface, atît necesitățile sociale (formarea de specialiști pentru toate domeniile de activitate), cît și cele individuale (satisfacerea capacităților și a dezideratelor de personalitate), diversificarea tipurilor de școli are la bază diversitatea tipurilor de activitate umană, aceasta pe planul general al formării omului. În acest cadru, rețeaua școlară fundamentată pe o cercetare sociologică amplă este organizată în funcție de necesarul de cadre calificate al diferitelor ramuri de activitate în viitorul imediat și în cel mai îndepărtat. Planurile de dezvoltare în perspectivă ale unei societăți intervin în organizarea relației discutate. Corectitudinea structurării sistemului de învățămînt oferă nu numai posibilitatea de satisfacere a necesităților producției (sub aspectul forței umane), ci și siguranța pentru absolvenții școlii de a obține prin repartiție posibilitatea plasării lor în sectoarele de activitate convenabile pregătirii dobîndite. Integrarea învățămîntului cu producția impune considerarea sistemului de organizare școlară ca avînd o *funcționalitate bivalentă*, una *socială* și alta *individuală*.

4. Natura și nivelul activităților socio-profesionale, un criteriu în fixarea conținutului activităților instructiv-educative. Rețeaua școlară reprezintă cadrul instituțional de formare a generației tinere. Obiectivele diferitelor forme de școlarizare sînt exprimate, însă, de *conținutul procesului* respectiv de învățămînt. Din acest punct de vedere, învățămîntul beneficiază de întreaga cercetare științifică referitoare la problematica societății și a omului. Un loc aparte, în această problematică, îl ocupă *problemele muncii* sau ale profesionalizării, acestea conturate la nivelul ansamblului de activități sociale în care tinerii se vor încadra la absolvirea școlii. Omul nu poate trăi în afara unei activități profesionale, iar nivelul pregătirii, atins pe această linie, asigură calitatea integrării, valoarea rezultatelor muncii, valorificarea fondului personal de caracteristici, locul social și satisfacția în viață. Pregătirea tînărului pentru viață implică, în eficiența sa, pregătirea pentru exercitarea unei activități profesionale, dobîndirea unei anumite calificări sub acest aspect. De aceea, dacă vorbim de prezența unui ansamblu de modele destinate calificării profesionale, în realitate vorbim de modele de structurare a personalității, condiționate, diferențiat, de domeniul socio-profesional spre care tînărul se îndreaptă.

La activitatea de pregătire pentru exercitarea unei activități profesionale distingem, în procesul de formare a persoanei, următoarele modele de calificare profesională prezente, stadial, în structurarea personalității:

a). *Modelul general* de calificare, care conține factorii de bază în exercitarea oricărei activități productive: *educația, cultura generală, cultura general-tehnică, fondul aptitudinal*. Acest model *precede* procesul propriu-zis de profesionalizare și se continuă, în paralel cu acest proces, devenind un obiectiv *necesar de realizat* pentru întreaga populație școlară, o dată cu începerea școlarității.

b). *Modelul tipologic* de calificare, care marchează un proces de specializare și se înscrie în sistemul de școlarizare o dată cu

intrarea tînărului în treapta I de liceu, conducînd la diferenţierea culturală dintre tineri, în funcţie de tipurile de licee în care sînt încadraţi. Printre parametrii acestui model distingem: *cultura de specialitate*, care condiţionează orientarea în domeniu şi se găseşte la baza policalificării; *orientarea expresă* spre domeniul respectiv de activitate (motivaţia este factorul dinamic care susţine integrarea); *conturarea perspectivelor de viitor* ale tînărului în funcţie de valorile domeniului respectiv; prezenţa unui *fond aptitudinal* compatibil cu forma de solicitare existentă în sectorul respectiv; *modelarea*, în ansamblu, a structurii de personalitate în funcţie de parametrii activităţii în cauză.

c). *Modelul profesional* de calificare, subordonat celui tipologic, implică: *cultura profesională* (subordonată culturii de specialitate); formarea unor *deprinderi specifice* activităţii în cauză; consolidarea *aptitudinilor favorabile* faţă de activitatea respectivă. (Detalii asupra acestor modele, în studiul nostru: „Modele în desfăşurarea stadială a procesului de calificare profesională", Revista de pedagogie, nr. 7/1983).

Optimizarea procesului de pregătire este o condiţie a realizării persoanei într-un mod adecvat, cît şi în obţinerea unui nivel superior de integrare în activitatea productivă.

5. De la orientarea şcolară la orientarea profesională. Orientarea, prin însăşi natura sa, face legătura între situaţia de moment a unei persoane şi viitorul care i se poate deschide acesteia în funcţie de anumiţi indici de personalitate. Ea este o acţiune cu finalitate prospectivă deşi, în fiecare situaţie concretă, organizează prezentul. În problemele omului este aproape imposibil de a decide fără a privi înainte. Funcţia orientării de a direcţiona un proces formativ se sprijină pe eforturile generale de a asigura fiecărui copil condiţia optimă de dezvoltare. Această condiţie este specifică fiecărui ins, în parte, ca urmare a unicităţii sale sub aspect de structură de personalitate. Satisfacerea ei asigură şanse maxime de dezvoltare în cazul concret al unui copil, iar prin generalizarea acestui mod de a proceda la nivelul fiecărui individ se asigură tuturor şanse egale de realizare deplină a potenţialului pe care-l posedă. Egalitatea şanselor, într-o populaţie eterogenă, nu se poate obţine decît prin diversificarea condiţiilor. Orientarea şcolară, urmărind plasarea fiecărui copil în formele de şcolarizare convenabile potenţialului prezentat, conduce la crearea unui echilibru între valenţele formative ale unui sistem de instruire sau educaţie şi valenţele unei structuri individuale. Realizarea optimă a copilului, ulterior a tînărului, are efecte, nu numai pe plan individual, ci şi pe plan social: fiecare persoană posedă o anumită capacitate consolidată de a participa şi contribui la progresul social. Astfel, orice decizie a orientării şcolare are consecinţe directe asupra cîmpului de activităţi sociale în care tînărul se va putea integra la terminarea şcolarităţii. În condiţiile acestea, orientarea creează şcolii şi familiei posibilitatea de a consolida, progresiv în timp, un proces de diferenţiere a personalităţii şi, implicit, de specializare, astfel încît, la încheierea perioadei de pregătire, persoana să exprime, prin ansamblul caracteristicilor sale (psihologice, culturale) o orientare spre anumite categorii de valori. Pe parcursul acestui proces, *orientarea îşi modifică raportul dintre obiectivele sale*, acordînd, progresiv, *prioritate criteriilor profesionale* în raport cu cele şcolare. Decizia de a se integra într-o profesiune nu este decît consecinţa firească a procesului formativ desfăşurat. Cazurile în care nu întîlnim această situaţie indică, din motive variate, ineficienţa totală sau parţială a procesului în cauză. *Sectorul productiv beneficiază* de acţiunile de orientare exercitate de şcoală, prin obţinerea unui personal, al cărui *potenţial* aptitudinal şi cultural va satisface solicitările exprimate de procesele respective de muncă, iar *prezenţa factorului motivaţional*, care a susţinut pe parcursul şcolarizării pregătirea diferenţiată, va condiţiona *atitudini favorabile* faţă de forma respectivă de activitate şi va uşura procesul de integrare. Considerînd motivaţia ca o condiţie psihologică de prim ordin în obţinerea randamentului, atît şcolar cît şi profesional, apreciem că *şcoala, realizînd integrarea şcolară a tineretului, realizează, indirect, condiţia de integrare profesională* fie prin consolidarea unor aspecte de educaţie (atitudini faţă de muncă, atitudini faţă de şcoală sau profesiune, deprinderea de a munci, disciplină, conştiinciozitate, responsabilitate, onestitate), fie prin valorificarea intelectual-afectivă, de către tînăr, a conţinutului domeniului spre care se îndreaptă, exprimată prin atitudini, interese, deziderate de viitor.

6. Condiţii ale unei corelări optime. Corelarea optimă a învăţămîntului cu producţia poate avea loc numai în condiţiile unei deschideri cît mai largi a învăţămîntului către sectorul productiv. De fapt, porţile învăţămîntului sînt permanent deschise către acest sector căci, încheind procesul de şcolarizare, tineretul se îndreaptă spre diferitele forme de activitate profesională. Întrebarea, care în mod firesc se pune, este următoarea: *care va fi aportul unui nou eşalon de muncitori în viaţa unei întreprinderi productive, instituţie culturală sau serviciu public?* Răspunsul ce se poate da este în funcţie de un ansamblu de factori, dintre care menţionăm:

— *nivelul educaţional*, care, atît în şcoală, cît şi în producţie — este factorul de prim ordin care asigură posibilitatea de valorificare de către tînăr a condiţiilor pe care şcoala sau întreprinderea i le oferă pentru a

se pregăti sau pentru a produce, indirect, pentru a-și desfășura cu eficiență maximă procesul de structurare a personalității. Educația se exprimă prin atitudinea față de calitate, caracteristică prezentă în comportamentul persoanei;

— *receptivitatea față de nou*, corelată cu tendința de perfecționare continuă, context în care o formă de muncă, ca și persoana, poate înregistra progrese;

— *calitatea pregătirii*, privită prin nivelul informației și al capacității de a folosi această informație în mod creativ, sub aspectul concordanței ei cu progresul științei și al tehnicii. Ea este condiționată de modernizarea continuă a învățămîntului sub aspect teoretic și aplicativ (instruirea practică), de organizarea școlară, de metodologia folosită, de corelarea dintre teorie și practică, de caracteristica unui învățămînt de a fi exigent, dar și accesibil tuturor.

— *cunoașterea* de către unitatea școlară, în mod științific, *a problematicii* cu care se confruntă diferitele sectoare de activitate, a naturii și a nivelului solicitărilor acesteia, a condițiilor în care se exercită tema profesională, a funcției sociale pe care o prezintă activitatea în cauză. Această cunoaștere este necesară în rezolvarea unor probleme școlare, cum sînt: organizarea procesului de învățămînt (modernizarea; orientarea elevilor spre diferite forme de școlarizare sau de activitate profesională; formarea cadrelor didactice, astfel încît acestea să acopere optim, nu numai învățămîntul teoretic, ci și cel practic (ateliere, producție, obiecte de specialitate).

— *informarea cu privire la procesele de modernizare* a producției, realizate sau în curs de realizare, astfel încît pregătirea tinerilor să vină întru întîmpinarea noului pe care-l vor întîlni la locul de muncă;

— *informarea școlilor cu privire la problemele pe care le ridică personalul* unităților productive în atingerea deziderateloc ce le stau în față, sub aspect de pregătire, de comportament, de adaptare la formele activității, de stabilitate etc.;

— *asigurarea condițiilor de familiarizare*, atît a elevilor, cît și a cadrelor didactice, cu problematica unităților productive, modul de lucru, condițiile în care se desfășoară activitatea, exigențele, disciplina muncii etc. Nimeni nu se poate apropia sau nu poate exercita o acțiune de apropiere față de o realitate pe care nu o cunoaște suficient;

— acordarea unei atenții deosebite *perioadei de adaptare a noilor* serii la locurile de muncă, folosind, în această problemă, experiența cadrelor didactice de specialitate, ca și a unor specialiști (medici, psihologi);

— acordarea ajutorului necesar unei *instruiri* adecvate, prin modernizarea atelierelor sau afectarea unui spațiu util (loc și timp) pentru instruirea practică a elevilor.

Prin această colaborare, sectorul productiv (în calitate de prim beneficiar al învățămîntului) se găsește alături de școală în eforturile acesteia de obținere a unor rezultate, în care este, de altfel, direct interesat: *formarea temeinică a unor specialiști* care: să stăpînească tematica sectorului în cauză; să poată desfășura o muncă susținută la nivelul exigențelor industriei moderne; să aibă capacitatea de a înțelege rolul locului său de muncă, adoptînd o conduită de om, nu de robot; să aibă o ținută de înalt nivel etic, exprimată prin disciplină (disciplina muncii), responsabilitate, autoconducere; să fie un factor dinamic în ameliorarea continuă a activităților la care participă etc.

În același timp, sectorul productiv trebuie să aibă în vedere faptul că, prin ansamblul organizării sale, condiționează direct consolidarea caracteristicilor de personalitate ale salariaților săi (psihologice și culturale), preluînd, astfel, pentru omul adult, îndeplinirea obiectivului principal al învățămîntului: *realizarea deplină a personalității* (educația permanentă). Întreprinderile și instituțiile publice nu sînt numai unități lucrative, ci, tot atît de mult, *sînt instituții de educație, de formare a omului adult* și de *apropierea acestuia de deziderateloc general umane sau sociale*. Relația dintre învățămînt și producție își înscrie, în acest context, *condiția unei interdependențe depline*.

Pregătirea practică — condiție esențială a formării muncitorilor din zootehnie

Prof. dr. V. ROȘCA
Prof. dr. P. TEODORESCU, directorul liceului
Prof. VIORICA ROȘCA, ing. zootehnist, director adj.
Liceul Agroindustrial «Ion Ionescu de la Brad» Comuna Horia, Județul Neamț

În vederea formării unor muncitori cu înaltă calificare pentru sectorul zootehnic, referindu-ne în special la meseria de zootehnist-mecanizator și veterinar, o atenție deosebită am acordat-o pregătirii practice a acestora în fermele didactice zootehnice de ovine, porcine, avicole, cabaline, taurine.

Baza materială — cadru optim pentru pregătirea practică a elevilor ca muncitori necesari sectorului zootehnic. Odată cu modernizarea învățămîntului, proces început în ultimele decenii, Liceul Agroindustrial „Ion Ionescu de la Brad" din Horia-Roman, alături de celelalte școli din țara noastră, a cunoscut o dezvoltare nemaiîntîlnită, caracterizată prin asigurarea spațiului necesar tuturor activităților, o importanță deosebită acordîndu-se și pregătirii practice. În ultimii ani s-a mărit considerabil prin construirea unui nou corp cu 8 săli de clasă și 3 laboratoare, prin construirea a două cămine-internat, precum și prin procurarea de animale de rasă, realizări de mare importanță pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt. În această perioadă, liceul nostru dispune de 26 săli de clasă, unde se desfășoară cursurile teoretice, 10 laboratoare de cultură generală și de specialitate (biologie, fizică, chimie, anatome-comparată, fitotehnie, zootehnie, horticultură, agrotehnică, mecanizare, patologie-animală), de 5 cabinete (pentru limba și literatura română, științe sociale, limbi moderne, matematică, protecția muncii). Pregătirea practică se realizează în cele 3 ateliere (de lemnărie, de lăcătușerie, de instalații sanitare), în poligonul amenajat pentru conducerea tractorului, în ferma didactică cu caracter zootehnic (taurine, porcine, ovine, cabaline), în ferma cu caracter agricol (teren destinat pentru cultura plantelor furajere) și cu caracter horticol (sere, livezi etc.). Elevii au posibilitatea să se pregătească practic, folosind această bază didactico-materială, precum și cele 8 tractoare, 6 remorci, cîteva atelaje hipo, diferite unelte agricole etc. Baza materială din școala noastră corespunde aproape în totalitate tuturor cerințelor pentru ca pregătirea practică a elevilor să se desfășoare la un înalt nivel calitativ.

În aceste condiții, instruirea practică, în cazul tuturor meseriilor din școala noastră, se desfășoară în mod eficient. De menționat este și faptul că la realizarea unei pregătiri practice corespunzătoare a elevilor, o contribuție importantă au avut și disciplinele școlare de bază (matematică, fizică, chimie, biologie etc.), cît și cele cu caracter social (economie politică, cunoștințe social-politice, filosofie etc.).

Obiectivele pregătirii practice. Dezvoltarea zootehniei moderne, orientată pe creșterea și exploatarea unor efective mari de animale, concentrate în unități de tip industrial, impune perfecționarea continuă atît a sistemelor de îngrijire (cu referire la alimentație și adăpostire), cît și a activității sanitar-veterinare propriu-zise, în scopul de a asigura la nivelul cerințelor tehnico-științifice actuale prevenirea și combaterea eventualelor îmbolnăviri. De la început vom menționa că apariția îmbolnăvirilor la animale, în condițiile creșterii și exploatării intensive, finalizată prin nerealizarea indicatorilor productivi sau prin mortalitate, indiferent dacă intervin și unii factori microbieni sau parazitari, este condiționată de cele mai multe ori de deficiențe nutritive în asociație și cu cele igienice. În aceste condiții, pregătirea practică a elevilor zootehniști și veterinari am orientat-o în direcția *înțelegerii fenomenelor biologice apărute ca o consecință a modului accentuat de artificializare a vieții animalelor*, obiectiv urmărit cu multă atenție în cadrul liceului nostru. Pentru înțelegerea de către elevi a acestui obiectiv, legat de creșterea și exploatarea animalelor în unități industriale, am valorificat și zootehnia tradițională. Efectuarea practicii de către elevi sub directa îndrumare a cadrelor de specialitate din liceu și din producție, atît în unitățile zootehnice de tip industrial, în cele de tip gospodăresc, precum și în sectorul gospodăriilor populației are o importanță deosebită pentru înțelegerea comparativă a tuturor fenomenelor biologice.

În acest cadru, cea mai mare importanță — privind pregătirea practică a elevilor zootehniști și veterinari — o constituie sistemul de creștere și exploatare intensivă, sistem care se caracterizează prin aceea că cele mai multe pierderi, reprezentate prin nerealizarea sporului de greutate, prin sacrificări de necesitate sau prin mortalitate, sînt consecința deficiențelor de îngrijire în asociație cu diferite tulburări de nutriție, de multe ori și cu intervenția agresivă a diferiților factori biotici. Astăzi, în condițiile de creștere și exploatare intensivă, a apărut la animale o patologie specifică, care trebuie cunoscută încă de pe băncile școlii, în timpul pregătirii practice pe care o desfășoară elevii zootehniști și veterinari. Astfel, elevii zootehniști și veterinari din școala noastră în timpul pregătirii practice au luat parte activă la stabilirea diagnosticului, la prevenirea și la combaterea unor afecțiuni caracteristice zootehniei industriale.

În decursul ultimilor ani, elevii zootehniști și veterinari *au participat în timpul practicii în diferite unități cu creștere și exploatare intensivă și semiintensivă fiind permanent alături de specialiști la prevenirea și combaterea diferitelor afecțiuni la animale.* Astfel au putut *să înțeleagă că de buna îngrijire și de respectarea cu strictețe a parametrilor zootehnici și sanitari-veterinari depinde sănătatea animalelor.* În unitățile în care s-a desfășurat practica, elevii *au văzut că pagubele economice cele mai mari au fost consecința diferitelor îmbolnăviri cu o etiologie deosebit de complexă*, aspect pe care ei l-au înțeles încă din perioada de practică.

În unitățile cu creștere și exploatare intensivă — unde elevii fac practica alături

de medicul veterinar și tehnicianul veterinar la îngrijirea și tratarea diverselor boli întîlnite în fermele zootehnice — au constatat că patologia taurină este consecința dintre deficiențele igienice și tulburările de nutriție, peste care s-a suprapus și intervenția diferitelor infecții microbiene sau infestații parazitare, cu repercusiuni negative atît asupra producției, cît și asupra produsului de concepție (avorturi, fătări imature) și a viteilor nou-născuți, printr-un procent ridicat de morbiditate și mortalitate. Ei și-au putut da seama că mai tîrziu aceste deficiențe se răsfrîng asupra tineretului de reproducție sau de producție de baby-beef, care în condiții de stabulație permanentă cu o alimentație deficitară și un microclimat necorespunzător, devine susceptibil la cele mai banale infecții microbiene sau infestații parazitare.

Cunoașterea de către elevi a stărilor patologice, precum și participarea lor direct la prevenirea și combaterea acestora constituie cele mai importante elemente în formarea muncitorilor care lucrează în sectorul zootehnic. Pe de altă parte, în aceste condiții, cele două meserii de zootehnist mecanizator și de veterinar, prin munca lor comună în perioada pregătirii practice, duce la realizarea în mod deosebit de eficient a procesului de policalificare.

Pregătirea practică a elevilor direct în fermele de ovine, porcine și de păsări constituie o condiție esențială pentru formarea muncitorilor din sectorul zootehnic, realizîndu-se și următoarele obiective; formarea priceperilor și deprinderilor necesare muncitorilor calificați prin participarea activă și directă la sarcinile producției; asigurarea pregătirii multilaterale și crearea spiritului de inițiativă atît de necesar activității de producție. În acest fel, realizăm posibilitatea de a-și însuși cele mai noi cuceriri ale științei și practicii, formîndu-le convingeri materialist-științifice, bazate pe adevăruri științifice, ei fiind participanți activi la realizarea diferitelor sarcini de producție.

Activitatea de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea. Pregătirea practică a elevilor zootehniști și veterinari desfășurată în diferite unități de cercetare și producție, pe lîngă însușirea tuturor tehnologiilor de exploatare a diferitelor specii de animale și efectuarea acțiunilor sanitar-veterinare, are drept scop și dezvoltarea spiritului de cercetare necesar desfășurării unei activități științifice, activitate îndrumată de cadrele de specialitate.

Cercetarea științifică desfășurată în școala noastră a constituit una dintre cele mai eficiente metode în realizarea unei educații materialist-științifice la elevi, izvor de gînduri, de pasiuni și de idealuri.

Elevii claselor a XI-a și a XII-a zootehnie și veterinară au participat la o amplă activitate științifică în domeniul creșterii animalelor domestice, în domeniul igienei animale, precum și în domeniul bolilor microbiene și parazitare — activitate desfășurată concomitent cu efectuarea practicii în producție. Cele mai multe cercetări științifice au avut loc în unități zootehnice moderne, bazate pe o creștere și exploatare intensivă, elevii axîndu-se pe realitățile constatate în producție, iar rezultatele le-au prezentat în comunicările susținute cu ocazia manifestărilor științifice axate pe teme care corespund nevoilor actuale ale zootehniei. La manifestările științifice ale elevilor au fost prezentate peste 175 de lucrări. De pildă, elevii noștri au participat în perioada 1981—1986 la toate sesiunile naționale de referate și comunicări științifice și de fiecare dată au obținut diferite premii. Bunăoară, lucrarea prezentată la Baia Mare (1986) de elevul Silviu Antohe a primit premiul I.

Dorința de continuă perfecționare a elevilor noștri se manifestă atît prin angajarea în producție, cît și prin pregătirea și intrarea în instituțiile de învățămînt superior. Din datele de care dispunem, cei mai mulți dintre absolvenții noștri, care s-au încadrat încă din timpul școlii în cercetarea științifică, au obținut rezultate meritorii în producție. De asemenea, mulți dintre foștii noștri elevi au participat ca studenți la diferite manifestări științifice naționale, obținînd primele locuri; unii dintre aceștia au fost trimiși pentru specializare peste hotare.

Metodologia folosită în vederea realizării unei pregătiri practice eficiente. De la început, vom menționa că pregătirea practică a elevilor, în vederea formării lor ca muncitori pentru sectorul zootehnic, se realizează încă din treapta I de liceu, elevii putînd fi încadrați ca muncitori după absolvirea clasei a X-a în oricare din sectoarele de bază ale agriculturii (zootehnie, agronomie, horticultură, mecanizare), urmînd să-și perfecționeze calificarea la locul de muncă, prin școala profesională agroindustrială sau prin învățămîntul liceal seral. În treapta I, o atenție deosebită am acordat pregătirii multilaterale pe care o realizăm prin pregătirea practică a elevilor, în unitățile de producție. La baza pregătirii practice a elevilor un rol important îl au și cadrele de specialitate din unitățile respective. Cu elevii zootehniști și veterinari din treapta a II-a de liceu pregătirea practică se efectuează, de asemenea, în unitățile de producție specializate, sub îndrumarea cadrelor didactice de specialitate și a celor din producție, încadrîndu-se în ritmul mereu crescînd, cerut de tehnologiile zootehnice și sanitar-veterinare.

Alma Mater — factor hotărîtor în perfecționarea învățămîntului preuniversitar

O DIMENSIUNE SEMNIFICATIVĂ a prezenței universităților — cetăți ale științei și umanismului epocii noastre — în viața societății o constituie tot mai mult asumarea, cu competență și rigoare, pe lîngă menirea de a pregăti optim generațiile de studenți, a aceleia de perfecționare continuă și nemijlocită a absolvenților aflați astăzi la mîile de catedre ale unui puternic sistem de învățămînt, în toate localitățile patriei.

Venind în întîmpinarea interesului celor implicați direct, ca organizatori sau beneficiari, în activitatea de perfecționare a cadrelor din învățămîntul preuniversitar am invitat la această dezbatere cadre universitare, inspectori școlari și profesori de liceu sau gimnaziu, din județul Cluj.

În deschidere a luat cuvîntul: **prof. univ. dr. ARPAD PÁL,** *prorector al Universității din Cluj-Napoca: Stadiul actual de dezvoltare a societății românești, necesitățile de perspectivă ale vieții economice și sociale obligă pe fiecare om al muncii să-și perfecționeze cunoștințele profesionale și politico-ideologice, întreaga activitate ce o desfășoară la un loc de muncă sau altul. Măsurile stabilite în acest sens de partidul și statul nostru, concretizate în legislația în vigoare, se realizează cu consecvență în toate domeniile de activitate, inclusiv în învățămînt.*

Etapa istorică pe care o străbatem este etapa dezvoltării intensive, a noii calități. **„Ne propunem să realizăm o nouă calitate, dezvoltarea intensivă, revoluția în domeniul științei, tehnicii, al agriculturii. Acum trebuie să realizăm și o nouă revoluție în domeniul de formare a cadrelor, a specialiștilor din toate domeniile"** *— sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu prilejul inaugurării noului an de învățămînt.*

În urma hotărîrii conducerii de partid și de stat, Ministerul Educației și Învățămîntului deja a luat o serie de măsuri pentru perfecționarea și modernizarea întregului învățămînt, pornind de la revizuirea planurilor de învățămînt, a programelor școlare, a tehnologiei didactice în vederea însușirii celor mai noi cunoștințe și legării lor tot mai strînse cu practica, cu producția.

Limitîndu-ne doar la planurile de perfecționare pentru învățămîntul preuniversitar, amintim că începînd cu noul an de învățămînt:

a) la cursurile de perfecționare pentru profesorii de matematică, fizică, chimie, biologie, geografie și filosofie se introduce ca disciplină obligatorie „Bazele filosofice ale științelor naturii";

b) tematicile cursurilor de reciclare și ale cursurilor de pregătire pentru definitivare și obținerea gradelor didactice, pentru profesorii de istorie și filosofie, vor cuprinde probleme de filosofie a istoriei și de critică a doctrinelor mistico-religioase;

c) în tematicile cursurilor de pregătire politico-ideologică pentru toate categoriile de profesori, vor fi introduse probleme de etică.

Bineînțeles, în scopul realizării acestor sarcini se restructurează planul activităților colective la reciclare și pregătirea pentru definitivat și gradul II și se îmbunătățește conținutul unor discipline și al unor probe de examen pentru profesorii de toate specialitățile.

Prin aceste măsuri — după opinia noastră —, pe de o parte, se consolidează „trunchiul comun" al conținutului perfecționării (temele de pregătire politico-ideologică și cele de pedagogie și psihologie), iar pe de altă parte, se realizează o mai bună articulare a acestuia cu temele de specialitate și metodica predării specialității.

Măsuri similare de modernizare sînt întreprinse tot cu începere din acest an de învățămînt, și pentru „formarea inițială" (cea universitară). Se realizează, astfel, și o mai bună corelare a conținuturilor învățămîntului universitar și învățămîntului preuniversitar, avînd în vedere trebuințele profesorilor din gimnaziu și liceu și se favorizează inițierea unor cercetări de didac-

tică universitară, a metodelor de predare-învățare, de educare materialist-științifică ș.a.

În activitatea ce se desfășoară la Universitatea noastră, un loc important revine organizării și desfășurării perfecționării cadrelor din învățămîntul preuniversitar. O imagine a dimensiunilor acestei activități poate rezulta din următoarele date: în anul de învățămînt precedent, cadrele didactice ale universității au organizat cursuri de perfecționare la care au participat 4665 profesori, învățători și educatoare din 14 județe din Transilvania; pregătirea și examinarea unui număr de 522 de profesori pentru definitivare în învățămînt; pregătirea și examinarea a 738 de profesori pentru acordarea gradului didactic II; pregătirea și examinarea a 669 de profesori și 135 de învățători, în faza de inspecții și susțineri de lucrări pentru acordarea gradului didactic I; examinarea a 615 profesori la disciplina de „Probleme ale construcției socialismului în R.S. România" și îndrumarea lucrărilor metodico-științifice pentru acordarea gradului didactic I.

Cursurile s-au organizat la Universitate; excepție au făcut cursurile de reciclare pentru profesorii de limba și literatura română din județul Sibiu, care s-au organizat — cu caracter experimental — în municipiul Sibiu și cursurile de perfecționare pentru educatoare din case de copii, care s-au organizat la Casa de copii școlari din Blaj, județul Alba.

Programele cursurilor, seminariilor și activităților practice s-au bazat pe tematica unitară elaborată de Ministerul Educației și Învățămîntului, fiind îmbogățite cu noile achiziții dobîndite în cadrul diferitelor discipline. Expunerile au căpătat ponderea cea mai mare, dar au fost introduse mai multe activități practice, în special cele care vizau inițierea cursanților în mijloacele tehnice de instruire.

Amplificarea în ultimii ani a activității de perfecționare cu cadrele din învățămîntul preuniversitar, precum și apariția și punerea în aplicare a noilor manuale școlare au trezit interesul unor cadre didactice universitaare pentru cercetarea problemelor învățămîntului unor specialități în licee și gimnazii. Stă mărturie, în acest sens, înființarea seminarului „Didactica matematicii", la care participă — alături de cadre universitare și studenți din ultimii ani — profesori din licee și școli din municipiul Cluj-Napoca și împrejurimi. Lucrările acestui seminar sînt publicate anual, sub formă litografiată, și puse la dispoziția candidaților care participă la diferitele forme de perfecționare în cadrul Universității noastre (primele două volume au apărut în anii 1985 și 1986).

Procesul de perfecționare — cale spre o nouă calitate în studiul limbii și literaturii române

Conf. univ. dr. GEORGETA ANTONESCU, *decan al Facultății de Filologie:* Avînd în vedere evoluția diferitelor discipline filologice, mai ales a metodelor de studiere a fenomenului lingvistic și literar, și creșterea permanentă a volumului de informații, alinierea învățămîntului filologic la cerințele tot mai variate ale societății și chiar mutațiile care au loc în societatea însăși (dacă n-ar fi să amintim decît procesul accentuat de urbanizare), este evident că pregătirea însușită în facultate nu poate fi suficientă pentru a face față în condiții bune unei cariere didactice de 30—35 de ani. Învățămîntul și educația permanentă sînt concepte de bază ale politicii școlare a partidului și statului nostru, condiții sine qua non ale formării omului nou, ce trebuie să fie înarmat din punct de vedere științific și ideologic pentru a răspunde cerințelor construirii societății socialiste și comuniste în continuu progres.

Formele de atestare obligatorie a pregătirii (definitivatul și reciclarea) ca și cele de perfecționare facultativă (gradele II și I) sînt, deci, absolut necesare pentru a menține învățămîntului elasticitatea și puterea de adaptare continuă la noile cerințe ale muncii de instruire și educare a tinerei generații. Pe fondul unei orientări comune, aceste forme au, totuși, obiective concrete și etape diferite, de aceea credem că trebuie să fie organizate în mod diferențiat. Pregătirea pentru definitivat și gradul II se desfășoară în conformitate cu o programă destul de strictă și se finalizează printr-un examen, iar în cursul obținerii gradului didactic I accentul cade, și trebuie să cadă, pe elaborarea unei lucrări științifico-metodice și pe demonstrarea măiestriei pedagogice la clasă a profesorului. Rostul reciclărilor periodice ni se pare a fi și acela de a lărgi orizontul profesorului de limba și literatura română, de a-l repune în contact cu niște mari biblioteci în care să aibă acces la textele de primă mînă (literatură, teorie și critică), de a-i stimula interesul pentru tot ceea ce se petrece nou în viața literară românească și chiar internațională.

Considerăm de aceea că în timpul cursurilor de perfecționare accentul, cantitativ și calitativ, trebuie să cadă pe orele de specialitate (limbă și literatură), iar în cadrul lor trebuie realizată o bună proporționalitate între dezbaterea unor chestiuni direct aplicabile „la clasă" și semnalarea noutăților apărute în domeniul disciplinelor filologice. Toți, sau aproape toți, profesorii au nevoie să li se reîmprospăteze orizontul teoretic, să li se atragă atenția asupra unor noi personalități scriitoricești afirmate în ultimii ani, asupra unor opere susceptibile să îmbogățească sau să revoluționeze peisajul cultural și literar național, să li se semnaleze noi interpretări ale unor opere clasice sau descoperiri de documnte care modifică radical imaginea de pînă atunci asupra unor cărți, scriitori sau epoci literare. Toți au nevoie să citească sau măcar să răsfoiască niște cărți sau reviste pe care nu și le pot procura pentru biblioteca personală și să

facă schimb de opinii cu colegii și cu cadrele universitare. Forțînd, poate, puțin, nota și apelînd la o formulare aparent paradoxală, am spune că perfecționarea ar trebui să ofere profesorilor mai multe întrebări decît răspunsuri, să le deschidă, deci, perspective, să le incite spiritul critic, să le stîrnească curiozitatea și să le stimuleze originalitatea.

Tocmai de aceea, credem că încheierea ei ar trebui să se facă printr-un examen de o factură deosebită, specifică adulților, sub formă de colocviu liber, eventual prin prezentarea unor referate pe o temă de specialitate aleasă de fiecare cursant, în directă dependență de preocupările sale celei mai stringente. Căci, cu cît un profesor de limba și literatura română va avea un bagaj de lecturi mai abundent și va manifesta mai mult interes pentru noile metode de studiere a limbii și literaturii, cu atît lecțiile sale, aplicate textelor prevăzute de programa școlară, vor fi mai intersante și perspectivele deschise în fața elevilor mai stimulative.

Facultatea de Filologie a Universității clujene are, credem, o bună experiență în acest domeniu, confirmată de rezultatele în munca de fiecare zi obținute de absolvenții săi, ca și de nivelul general al predării limbii și literaturii române în județele ce-i sînt arondate din punctul de vedere al perfecționării cadrelor didactice. Atenția noastră este și în continuare îndreptată spre selecționarea și tratarea celor mai importante și stringente probleme ale domeniului literar și lingvistic, spre antrenarea profesorilor într-un dialog viu și deschis în legătură cu fenonenele de limbă, literare și artistice contemporane, fără a pierde nici un moment din vedere nici cuceririle bine statornicite prin tradiție. În această colaborare pasionată și reciproc incitativă se află, credem, secretul rodniciei oricărei activități de perfecționare a pregătirii profesionale a slujitorilor școlii de toate gradele.

Experiența concretă dobîndită în conceperea, organizarea și desfășurarea activităților de perfecționare exprimă contribuția nemijlocită a Consiliului științific și a catedrelor.

Conf. univ. dr. NICOLAE GOGA: *Consiliul științific al facultății noastre manifestă un interes deosebit și permanent pentru urmărirea, analiza și îmbunătățirea acestui proces, stabilind noi elemente menite să amelioreze formele, structura procesului de învățămînt Astfel:*

● *S-au emis cîteva chestionare bine gîndite, date cursanților, privitor la perfecționare, solicitînd pe lîngă răspunsuri și eventuale sugestii. Multe din observațiile și propunerile considerate pozitive, eficiente și realizabile au fost concretizate. Numeroase schimbări în bine au fost rezultatul convorbirilor directe cu cei prezenți la cursuri.*

● *La începutul anului universitar, se cer cadrelor didactice, normate și la perfecționare, temele pentru cursuri și seminarii și bibliografia necesară (minimă, uneori și cea facultativă). Totodată se ține seama de unele teme cerute ori sugerate de cursanți pentru a fi prezentate la cursuri și dezbătute.*

● *În Consiliul științific s-a dezbătut tematica cursurilor diferențiat, pentru definitivat și gradul II pe de o parte și reciclare pe de altă parte, insistîndu-se asupra notelor specifice ale fiecărei forme. S-a solicitat bibliotecii facultății să formeze un stoc bibliografic mult cerut de cursanți, încît nevoia de informare să fie satisfăcută cît mai operativ. S-a pus un accent deosebit pe multiplicarea cursurilor destinate perfecționării, mijloc propice pentru buna lor pregătire și informare profesional-didactică.*

● *Perfecționarea se desfășoară și în cadrul patronării unor școli, repartizate de M.E.I. sau de Inspectoratul școlar al județului Cluj. Cu ocazia inspecțiilor de gradul I mai ales se prezintă în cadrul colectivului de catedră sau, pe oraș, în cercul metodic de specialitate unele teme și noutăți din cadrul specialității (de exemplu la Sibiu, Oradea, Mediaș, Sf. Gheorghe etc.) Sesiunile științifice ale facultății, „zilele liceului", diferite simpozioane etc. constituie tot atîtea forme posibile de perfecționare pe care cadrele facultății noastre le folosesc ori de cîte ori se ivește ocazia.*

Lect. univ. dr. VASILE STANCA: *Anual catedrele de specialitate elaborează tematici pentru activitățile colective de perfecționare, aduse la cunoștința celor interesați prin inspectoratele școlare județene. Prin această tematică selectivă se asigură cadrelor didactice o informare eficientă, de calitate, punîndu-se accentul pe valorile reprezentative care să le ajute și în activitatea didactică de la clasă. Menționăm temele care au avut ca obiect elementele noi apărute în studiile de istorie a limbii române, aspecte ale dinamicii limbii române actuale și reflectarea lor în manualele școlare, dialectologia și predarea limbii române în școală, rolul școlii în impunerea limbii standard — atitudinea față de graiul local, probleme controversate de gramatică a limbii române, modalități de interpretare a textului literar din perspectivă lingvistică, probleme de poetică și semiotică, competența poetică a copilului și modul de abordare a textului literar în clasă, tratarea diferențiată a elevilor la lecțiile de limba și literatura română, algoritmizarea în predarea limbii române etc.*

Seminariile de metodica specialității se axează pe problemele concrete ale predării limbii și literaturii în gimnaziu și liceu avînd un caracter practic-aplicativ evident. Ele sînt concepute și se desfășoară ca un schimb de experiență între participanți, fiind un prilej de abordare și clarificare a unor aspecte dificile din activitatea la clasă a profesorilor. Au fost astfel dezbătute pe larg problemele metodo-

logice ale îmbogățirii, precizării, activizării și nuanțării vocabularului elevilor, ale formării și consolidării deprinderilor de exprimare corectă, orală și scrisă, rolul mijloacelor mass-media în predarea limbii și literaturii române etc.

Fiecare participant la cursurile de reciclare a elaborat cîte un proiect de activitate didactică, cu subiect la alegere din materia care se predă la clasele V-XII, avînd posibilitatea de a-și valorifica, și pe această cale, experiența didactică personală dobîndită de-a lungul anilor la catedră.

Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic elaborată de M.E.I. prevede amănunțit și modalitățile concrete ale studiului individual pentru cadrele înscrise la reciclare. Este necesar ca aprecierile făcute de inspectoratele școlare județene asupra îndeplinirii obligațiilor ce revin acestor cadre, în perioada studiului individual, să fie aduse la cunoștința facultății pentru a se ține seama de ele în aprecierea finală a candidaților. Altfel, aprecierile rămîn fără finalitate.

Activitățile de reciclare se încheie prin examen la specialitate și metodica specialității. Cei care sînt supuși examenului nefiind nici elevi, nici studenți ar fi bine ca evaluarea randamentului reciclării să fie făcută în forme specifice instruirii adulților, fără crearea unei atmosfere tensionale, de teamă și stres, încă din prima etapă a activităților colective de pregătire. O formă mai potrivită pentru examinarea la finele reciclării ar putea fi dezbaterea fie a unor aspecte mai restrînse, fie a unor probleme abordate cuprinzătore. Adevăratul randament al reciclării îl putem constata cu ocazia deplasărilor noastre în școli, prilejuite de acțiunea de patronare, de simpozioane, sesiuni de comunicări științifice, zile metodice, inspecții speciale de grad.

Cu ocazia activităților de reciclare din iulie a.c. am cerut candidaților să răspundă la un chestionar vizînd o gamă largă de probleme ale perfecționării. Prelucrarea datelor oferite de acesta ne va permite ameliorarea în continuare a formelor de perfecționare (reciclare, definitivat, obținereu gradelor didactice) din punctul de vedere al conținutului și al organizării.

Răspunderi precise în desăvîrșirea perfecționării cadrelor didactice au inspectoratele școlare.

Prof. IULIU PÎRVU, *inspector școlar la Inspectoratul Școlar Județean Cluj: Conștienți că revoluția tehnico-științifică nu e un fenomen singular, că ea angajează profunde mutații în viața socială, în cultură, în toate domeniile activității spirituale, am considerat că și profesorii de limba română trebuie să intre în ritmul mișcării de îmbogățire permanentă a cunoașterii, de împrospătare continuă a pregătirii lor profesionale. Am mers cu gîndul chiar mai departe. Credem că această categorie de dascăli, prin statutul pe care îl au în școală, se cere să constituie un model pentru colegii de la celelalte discipline, că prin toată activitatea lor lărgesc, de fapt, accesul elevilor către înțelegerea mai rapidă și mai cuprinzătoare a noilor date ale cunoașterii din toate domeniile, ceea ce este esențial pentru învățămînt.*

Am urmărit ca sistemul de patronare instituit în ultimii ani să funcționeze ireproșabil. De aceea am cerut conducerilor de școli și responsabililor de catedră să nu admită nici un fel de formalism în programarea acțiunilor. Beneficiind, astfel, de sprijinul unui mare număr de cadre didactice de la Facultatea de Filologie și de la catedra de pedagogie a Universității din Cluj-Napoca, în aproape toate liceele din județul nostru s-au organizat acțiuni de instruire științifică și metodică, de pregătire a elevilor pentru concursurile școlare, pentru examenul de bacalaureat, prin prezentarea unor teme de sinteză din perspectiva ultimelor cercetări de istorie și critică literară.

În cadrul cercurilor pedagogice, s-au prezentat cicluri de expuneri, în special pe teme de literatură urmate de fructuase dezbateri. Tematica a fost fixată la sugestia profesorilor de limba română, în urma audierii unor cursuri de perfecționare sau pe baza lecturii unor studii recente, care aduc o viziune nouă asupra curentelor și direcțiilor literare, asupra operelor unor scriitori.

În relația cu învățămîntul universitar, un loc important îl are Societatea de Științe Filologice, a cărei filială desfășoară, zicem noi, o activitate foarte bogată. În baza planurilor de muncă anuale, numeroși profesori de limba română din județul Cluj sînt cuprinși, alături de cadre universitare, în activitatea de cercetare, prezintă comunicări în sesiuni științifice comune, participă în colective de cercetare pentru redactarea unor lucrări de sinteză. Cele două volume din **Pro-didactica** *tipărite pînă în prezent, ca și crestomația de critică literară publicată de Editura „Dacia" cu titlul* **Literatura română** *ori studiile publicate în revistele noastre literare atestă rezultatele activității de cercetare a profesorilor filologi clujeni, cu consecințe dintre cele mai benefice în activitatea didactică pe care o desfășoară.*

Comisiile metodice și cercurile pedagogice oferă cadrul de organizare și desfășurare a activităților curente. Ca să existe o idee ordonatoare, am stabilit o ierarhie precisă a acestor două forme de perfecționare, cercului pedagogic subordonîndu-i-se activitatea comisiilor. Astfel activitatea de cerc, care se desfășoară succesiv în cîte o școală, are rostul de-a analiza și prelua, dacă e cazul, o experiență profesională în care e implicat obligatoriu un experiment didactic.

Desigur, dată fiind structura lor și condițiile concrete în care funcționează, cercurile pedagogice li s-a conferit o largă autonomie în programarea activităților și desfășurarea lor. Am

sugerat, totuși, anumite teme cînd observațiile din activitatea noastră de control impuneau lucrul acesta. Așa, bunăoară, ne propunem ca pentru anul școlar curent să cerem ca în toate cercurile pedagogice, deci și în comisii, să se dezbată mai multe teme privind evaluarea pregătirii elevilor la limba română, prin aplicarea noilor programe de clasa a IX-a și a X-a și generalizarea sugestiilor acestora la celelalte clase.

Impactul procesului de perfecționare asupra actului de creație de la catedră

Prof. VALERIA TRIF: *O dezbatere despre aspirația spre calitatea pedagogică a profesorului de limba și literatura română prilejuiește, de bună seamă, o revelantă confruntare cu propria ta devenire în raport cu exigențele mereu sporite ale învățămîntului modern, formativ.*

Aș putea numi această „Alma Mater" a culturii transilvănene — Universitatea din Cluj-Napoca — „loc geometric" al existenței mele de slujitor al limbii române: în Liceul „Mihai Viteazul" din Turda. Aici am avut șansa „de a crește" alături de minunați dascăli, care prin fervoare, sete de autodepășire, rigoare științifică au devenit pentru noi modele, puncte de referință valorică peste ani. Am înțeles de la dascălii mei întru pioasă slujire a limbii române că proba de foc a adevăratei creații se află în veșnica tinerețe a spiritului.

Neliniștea și neodihna căutării de căi, instrumente specifice domeniului pentru revelarea sensurilor instrinsece, a mesajelor operei literare înseamnă informare continuă de specialitate, de metodologie didactică, psihopedagogie, corelare cu domeniile adiacente: istorie, sociologie, filosofie. Oricît de elaborate ar fi programele școlare, ele nu rezolvă situațiile concrete raportate la resursele umane și materiale ale colectivelor de elevi. Raportul dintre factorii constanți și factorii variabili, în educație, designul instrucțional, măsurarea feed-back-ului prin diverse activități specifice constituie concepte moderne în educație care presupun inițiere de esență, practică didactică, crearea de modele operaționale.

Din această perspectivă sînt convinsă că autoinstruirea, învățarea continuă a artei de a învăța pe alții, formele instituționalizate de perfecționare (gradele, reciclarea) răspund imperioaselor exigențe pe care școala noastră le pune în fața dascălului.

Prof. EMILIA CIPĂIANU: *Noi, profesorii ne-am putea integra mai bine în activitatea de reciclare, dacă, pe lîngă audierea cursurilor programate pe durata anului școlar, am beneficia mai mult de cursuri sau suporturi de curs, materiale documentare, sinteze, urmînd ca pînă la etapa următoare, aceea a semnificațiilor activităților practice și a evaluării finale, să aprofundăm prin studiu individual problemele tratate în cursuri și să încercăm aplicarea unora dintre ele.*

Dintre temele prezentate în programă, o celea care apar și în programele școlare sau cele în a căror prezentare se pune accent pe caracterul aplicativ se bucură de un interes sporit. De un real folos ar fi creșterea ponderii unor teme cu funcții operaționale pentru profesorii care predau în gimnaziu și, corelat cu aceasta, dezbaterea în seminarii separate a problemelor educative specifice claselor la care activează profesorii. De asemenea se simte nevoia unor forme mai apropiate de activitatea practică, concretă a profesorului, cum ar fi simularea de lecții și activități educative sau realizarea unor analize de text literar sau a unor analize gramaticale, reciclarea constituind un cadru propice pentru stabilirea unei modalități unitare de reprezentare grafică a relațiilor din propoziție și frază și de notare a elementelor componente.

Creșterea eficienței activității de perfecționare presupune creșterea numărului de aplicații, demonstrații prin reducerea activităților bazate pe prezentarea expozitivă a temelor precum și prezentarea de către profesori a unor lucrări bazate nu pe bibliografie, ci pe cercetări, investigații, experiențe efectuate în anul de reciclare sau în cei precedenți.

În felul acesta se poate stabili o legătură mai strînsă între acțiunea colectivă de perfecționare și perfecționarea de durată pe care o realizează profesorul atît individual, cît și în cadrul comisiei metodice din școală.

Activitatea de perfecționare în cadrul comisiei, activitate preponderent practică, realizată într-o mare diversitate de forme favorizează confruntarea directă a unor puncte de vedere diferite, preluarea unor experiențe rodnice, ceea ce duce la îmbunătățirea continuă a propriei noastre activități.

Alături de acestea un loc însemnat în activitatea membrilor comisiei din școala noastră, Școala Nr. 28 din Cluj-Napoca îl ocupă preocupările de cercetare, elaborarea unor lucrări metodico-științifice care sînt prezentate în sesiunea de comunicări. Efortul sistematic pentru ameliorarea propriei activități are efecte salutare în activitatea la clasă și în cercuri, valoarea lucrărilor cu caracter științific realizate și prezentate de elevi în cadrul sesiunii de comunicări a școlii fiind un argument în acest sens.

Experiența valoroasă a Universității din Cluj-Napoca, privind tema acestei dezbateri, interesantele puncte de vedere exprimate constituie deschideri către un proces mai cuprinzător, de stringentă actualitate, căruia, stimați cititori, revista noastră îi va acorda în continuare prioritate. Așteptăm cu interes punctele dumneavoastră de vedere.

Dezbatere realizată de ANA GABRIELA NEGULESCU

Demers științific într-o veche cetate a scrisului românesc

BRAȘOVUL — cetate de scaun a primelor tipărituri românești, adevărată biruință a scrisului românesc, orașul unde s-au făcut auzite primele acorduri solemne ale unor imnuri ce s-au impus pentru totdeauna în conștiința noastră națională, unde în Schei și-a deschis porțile prima școală în grai românesc, Brașovul — vatră deopotrivă, a unei impresionante dezvoltări contemporane a științei, culturii și învățământului a găzduit o valoroasă manifestare științifică.

Aici, în zilele de 27—28 octombrie a.c. și-a ținut lucrările un simpozion cu o problematică de larg interes pentru oameni ai școlii și culturii românești. Organizat în colaborare de Societatea de Științe Filologice, Inspectoratul Școlar Județean și Biblioteca municipală a prilejuit evidențierea rezultatelor unor bogate cercetări recente structurate pe trei direcții: Bibliografia națională retrospectivă a cărților și a periodicelor; Brașovul în conștiința literară contemporană; Metode și procedee de optimizare a predării-învățării limbii și literaturii române în școală.

În deschiderea acestei manifestări științifice, constituită de acum în tradiție (se află la a III-a ediție), localnici și invitați din multe alte localități ale țării au fost plăcut impresionați de surpriza oferită: vizitarea unei noi săli funcționale a Liceului „Unirea", locul de desfășurare a simpozionului, adevărată bijuterie științifică și instrument didactic de lucru care se alătură numeroaselor săli, cabinete, laboratoare și ateliere cu care este înzestrat acest modern lăcaș de învățământ și cultură.

Adevărat act de cultură cu multiple valențe în procesul de predare-învățare și de educare a tineretului școlar în spiritul cinstirii marilor valori ale trecutului glorios și prezentului măreț, sala-cabinet încununează idei și străduințe ale inimosului om de școală care este prof. Maria Duican. Concepută pe o problematică și într-o viziune de sinteză, sala prezintă imagini (documente, lucrări, înscrisuri și portrete) din istoria cultural-literară a Brașovului, grupate pe trei mari idei: începuturile și biruința scrisului românesc; în slujba înaltelor idealuri; spre timpul de azi. Sala funcțională oferă largi posibilități de valorificare și integrare a culturii brașovene, de ieri și de azi, în procesul de învățământ, un act cultural de cinstire a oamenilor de vază ai acestor meleaguri care de-a lungul timpului au militat neobosit pentru împlinirea idealului de veacuri: unirea tuturor românilor și făurirea unui stat liber și independent. Două vitrine cu lucrări rare atestă locul important pe care-l deține Brașovul în istoria tipăriturilor și scrisului românesc.

În cadrul ședinței plenare au prezentat contribuții prof. dr. Ion Hangiu, secretarul Societății de Științe Filologice și prof. Corneliu Albu, inspector școlar general al Inspectoratului Județean Brașov. În comunicările lor, dr. Gabriel Strempel (București) s-a ocupat de locul și însemnătatea bibliografiei naționale retrospective a cărții și periodicelor românești, iar prof. univ. dr. G. I. Tohăneanu (Timișoara) s-a axat pe modalitățile de interpretare a textului lingvistic în analiza literară cu referiri asupra neologismelor.

Au urmat lucrările pe secții în pregătirea și coordonarea cărora contribuții deosebite au avut prof. Iustina Itu și prof. Florica Lupu, inspectori de specialitate și prof. Maria Lambucă, director al Bibliotecii Județene Brașov. În secția I a simpozionului au fost abordate preocupări actuale și de perspectivă în valorificarea patrimoniului de carte existent în bibliotecile județului Brașov și ale țării.

Secția a II-a și-a grupat comunicările în jurul ideii: Brașovul în conștiința literară contemporană. Profesorii din municipiul și județul Brașov au adus în lucrările lor contribuții pertinente la punerea în valoare și sublinierea unor idei remarcabile privind actualitatea lui Coresi și marea însemnătate a tipăriturilor lui la formarea limbii literare române și a conștiinței naționale. Un grup de comunicări au adus noi date și idei privind activitatea unor scriitori și cărturari din trecut, remarcabile personalități ale culturii transilvane.

De interes deosebit, printre cei prezenți la lucrările secției „Metode și procedee de optimizare a predării limbii și literaturii române în școală", s-au bucurat acele comunicări care — valorificînd cercetări proprii, bazate pe experiența nemijlocită de la catedră — au urmărit și au realizat în bună măsură proiecții

semnificative în aria de cerințe ce stau azi în fața predării acestei discipline de învățămînt fundamentale. S-au adus astfel contribuții meritorii privind funcția manualului în învățămîntul modern, probleme ale educației umanist-patriotice în lumina noii programe de limba și literatura română, valorificarea documentului literar local în activitățile cu elevii în afara clasei, probleme ale realizării comentariului literar în clasele gimnaziale, aspecte metodologice ale predării simbolismului. Unele comunicări au demonstrat că multe dintre creațiile noastre folclorice au valoare de mesaj arhetipal și oferă etnoistoriei elemente referitoare la gîndirea superioară a strămoșilor noștri geto-dacii, la gradul lor superior de civilizație, unitatea și continuitatea poporului român, idei pregnant argumentate și în comunicarea directoarei școlii gazdă.

O emoționantă relevanță dobîndesc în timp valorile de azi ale Brașovului prin conexiune cu date și mărturii, vestigii și lăcașuri în care s-au afirmat și au dăinuit flacăra nobilă a dragostei pentru graiul părintesc, idealul sacru al eliberării și unității naționale. Purtători ei înșiși ai acestui tezaur nestins, cei reuniți în pasionantele dezbateri ale Simpozionului brașovean și-au îndreptat încă o dată gîndul către lăcașul — ca un autentic izvor de viață și înțelepciune — din Scheii Brașovului. Trecînd încă o dată pragul mereu primitor al „Primei Școli Românești", am simțit — în contextul bogatelor mărturii conservate și puse în valoare prin dăruirea unor specialiști, precum prof. Vasile Oiteanu — vigoarea continuității, flacăra unei simțiri pline de patriotism, moștenire de seamă aflată la temelia împlinirilor de astăzi ale învățămîntului și culturii pe aceste străvechi meleaguri românești.

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU

O remarcabilă tradiție a culturii și științei românești

Sesiunile științifice ale Comitetului român de istoria și filosofia științei al Academiei Republicii Socialiste România — sesiuni inițiate de peste un deceniu și jumătate — constituie o remarcabilă tradiție în patrimoniul valoric al culturii și științei românești contemporane.

Comitetul român de istoria și filosofia științei — sub președinția acad. Ștefan Bălan, secretariatul științific fiind asigurat de prof. dr. Radu Pantazi — face parte din Asociația internațională de istorie și filosofie a științei, are filiale în principalele mari orașe culturale ale țării (Cluj-Napoca, Iași, Timișoara, Tg. Mureș, Brașov) și în cadrul lui, sub egida acestei Asociații internaționale și a Academiei R.S.R., s-a ținut la București, în 1981, cel de-al XVI-lea Congres internațional de istorie a științei.

Urmărind tradiția inițiată — de adîncă semnificație valorică — sesiunea științifică din toamna anului 1986 a pus de asemenea în lumină, în orizont european, creațiile culturii și științei românești, asimilarea creatoare a realizărilor ei pe plan universal. Menționăm astfel, ca exemplificare, comunicări ca: privirea de sinteză valorică prezentată de acad. Ștefan Bălan în Cuvîntul de deschidere; Conceptul dual undă-corpuscul; Știința românească în cooperarea internațională și schimbul mondial de valori; Joseph-Louis de Lagrange. Viața și opera sa; Conceptul de știință la Toynbee; Școala franceză de chimie din a doua jumătate a secolului al XIX-lea; începutul endocrinologiei în România; Interdisciplinaritatea și filosofia științei; Gînditorul de la Hamangia; Eminescu și dezvoltarea limbajului științific românesc; Henri Coandă, valoare universală a științei românești; Omul structural — fenomenologie și știință. Matematizare și teoretizare; Teoriile matematice deductive în gîndirea matematică românească; Clasic și modern în teoria adevărului; Realitatea și variabilitatea spiritului științific; Probleme ale modelului cognitiv în științe umane; De la filosofia științelor la metaștiințe; Sincronic și diacronic în dezvoltarea cunoașterii umane; Rolul „Revistei de pedagogie" în promovarea culturii, științei, educației și învățămîntului; Considerații filosofice asupra evoluției conceptului de știință; Școala ardeleană — manifestare de seamă a iluminismului românesc ș.a.

Lucrările sesiunilor științifice ale Comitetului român de istoria și filosofia științei al Academiei R.S.R. sînt publicate în volumele Colecției *Noesis*, care apare sub îndrumarea unui comitet de redacție condus de acad. Ștefan Bălan, polarizînd concursul academicienilor și oamenilor de știință Ștefan Pascu, Caius Iacob, Mircea Maliță, Ioan-Iovit Popescu, Radu Pantazi, Crizantema Joja. Pînă acum au apărut în Colecție, în Editura Academiei R.S.R., treisprezece volume, în limbile de circulație mondială, reprezentînd o suită de bogat registru tematic axat pe istoria și filosofia științei.

Colecția *Noesis* înscrie, în cuprinzătorul orizont valoric al culturii și științei românești contemporane, abordarea în sistemele de referință național și universal, de către specialiști din domeniul științelor sociale și al

științelor naturii, a unor aspecte prioritare ale istoriei și filosofiei științelor, ca: statutul entităților abstracte; instituții culturale și științifice în Țările Române; dezvoltarea științei și tehnicii pe teritoriul țării noastre; național și universal în creația științifică; dezvoltarea matematicii, fizicii, mecanicii și chimiei în România; aspecte privind istoria medicinii, științelor biologice și agricole în patria noastră; primele universități și dezvoltarea activității științifice pe pământul românesc; direcțiile novatoare în gîndirea pedagogică autohtonă; funcțiile epistemologice ale științei; contribuția științei la prospectarea viitorului și la instaurarea unei lumi a colaborării și a păcii ș.a.

Colecția *Noesis* aduce o multilaterală contribuție la istoria științelor românești, punînd în lumină înfăptuirile de seamă din diferite ramuri ale științei țării noastre și făcînd cunoscute peste hotare realizările valorice ale științei și culturii naționale. Prin însemnătatea problematicii și valoarea studiilor, ea evidențiază o adîncă semnificație: aceea a permanenței și dăinuirii culturii române precum și a caracterului ei ascendent, capabilă să adauge noi valențe unui fond de idei pe noi trepte prin prezentul socialist ceea ce a fost progresist și valoros.

IOAN VIRGILIU

Schimb rodnic de experiență didactică

PATRONAREA UNITĂȚILOR de învățămînt de către întreprinderi și universități, contribuie la modernizarea procesului instructiv educativ și pregătirea forței de muncă la nivelul exigențelor noii etape de dezvoltare a țării. Unitățile patronatoare, constituie factori de integrare tot mai bună a învățămîntului cu cercetarea și producția. Pe această linie se înscrie și schimbul de experiență pe tema: PATRONAREA UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT, organizat în ziua de 7 noiembrie 1986 la Făgăraș, de Inspectoratul Școlar al Județului Brașov. Gazda acestei întîlniri de lucru a fost Liceul „RADU NEGRU". În plen s-au prezentat referate cu privire la modul în care se îndeplinesc măsurile stabilite de conducerea de partid cu privire la sistemul de patronare.

Prof. Cornelia Albu, inspector general școlar și-a axat comunicarea pe contribuția întreprinderilor la o mai bună integrare a elevilor în producție. Expunerea a fost însoțită de date și cifre din care a reieșit grija întreprinderilor din județ pentru a asigura școlilor patronate baza materială necesară desfășurării practicii productive a elevilor în vederea pregătirii calitative a viitoarei forțe de muncă.

Prof. Horațiu Judele, directorul liceului „Radu Negru" a prezentat modalitățile de colaborare dintre liceu și întreprinderea patronatoare în vederea pregătirii forței de muncă în meseriile de care are nevoie întreprinderea.

În cadrul schimbului de experiență ing. Ion Iarca, reprezentantul întreprinderii patronatoare (I.U.C.), a prezentat modul în care contribuie întreprinderea la dotarea și extinderea bazei materiale a școlii.

Cu prilejul acestui schimb de experiență, inspector școlar general adj. Aneta Costea a prezentat planul de măsuri privind perfecționarea activității de patronare pentru anul școlar 1986—1987 în unitățile de învățămînt din județul Brașov, astfel încît să se realizeze o legătură organică între diferite trepte ale sistemului de învățămînt, în vederea îmbunătățirii pregătirii practice a tuturor elevilor, prilej cu care directori de școli au împărtășit din experiența lor referitor la problema patronării și eficiența acesteia.

Participanții au asistat apoi la lecții demonstrative de: matematică, fizică și chimie.

În mod deosebit ne-a reținut atenția **cabinetul de matematică**, executat cu sprijinul întreprinderii patronatoare I.U.C. Făgăraș și conceput în ideea de a fi folosit la predarea matematicii la clasele IX—XII, indiferent de profilul claselor. Acesta este dotat cu două calculatoare, un retroproiector, un aspectomat și alte mijloace de învățămînt obținute și prin autodotare (dispozitive de vizualizare a funcțiilor trigonometrice, de inversare de funcții, dispozitive de ilustrare a legilor de compoziție, panou logic, precum și **un tablou al funcțiilor elementare** ce se studiază în cl. IX—XII, proiectat de ing. Gh. Lazea și de prof. Sorin Cocorădă, sub îndrumarea prof. Horațiu Judele. Acest tablou constituie o noutate în cabinetele de matematică deoarece cuprinde funcțiile elementare uzuale la care se prezintă proprietățile esențiale ale acestora și se pot vizualiza cu ajutorul unor dispozitive electrice în diferite moduri, în funcție de aspectele abordate în lecție. Dacă, de pildă, sînt tratate proprietățile unei funcții, bunăoară funcția logaritmică, se pot vizualiza toate aspectele legate de acestea. Tabloul cuprinde aproape un întreg perete al cabinetului și poate fi urmărit în condiții foarte bune de toți elevii. În cabinet se află, de asemenea, încă două tablouri proiectate construite de școală, care cuprind limite fundamentale, precum și reguli de derivare.

Puternica bază materială a școlii oferă celor peste 700 de elevi toate conditiile pentru asimilarea cunoștințelor teoretice și practice, în vederea integrării lor în producție.

SILVIA DIMA

Contribuţia Şcolii ardelene la promovarea ştiinţei şi la dezvoltarea educaţiei şi învăţămîntului

ION ORGHIDAN

ŞCOALA ARDELEANĂ* a crescut şi s-a definit în cîmpul de forţe al unor mari coordonate de epocă precum: situaţia de grea asuprire socială şi naţională a poporului român din Transilvania, care deşi reprezenta majoritatea covîrşitoare a populaţiei era considerat doar „tolerat, nu făcea parte din „naţiunile politice"; politica dusă de absolutismul luminat habsburgic de atragere de partea monarhiei a naţiunii române, ascunzînd sub faţada promisiunilor ţelurile germanizării şi catolicizării; marele curent al iluminismului apusean — expresie ideologică a luptei burgheziei în ascensiune, în contextul larg al destrămării feudale; lupta plină de forţă a românilor din Transilvania împotriva asupririi sociale şi naţionale, împotriva politicii de desnaţionalizare şi catolicizare, pe care s-a grefat şi s-a împlinit organic acţiunea ideologică viguroasă a intelectualilor, a burgheziei transilvănene în formare.

Amplă mişcare culturală progresistă, naţională, desfăşurată în Transilvania la sfîrşitul secolului al XVIII-lea şi începutul secolului al XIX-lea, „Şcoala ardeleană" are un puternic caracter iluminist constituind o manifestare iluministă românească, înrîurită de cele apusene, dar avînd caracteristic un accentuat specific şi o bine conturată individualitate spirituală. Se pot distinge în dezvoltarea „Şcolii ardelene" cîteva etape principale: una de pregătire, exprimată prin acţiunea dusă de Inocenţiu Micu Clain în Dieta transilvăneană şi în cadrul sinodului din 1744 de la Alba-Iulia; etapa ilustrată prin *Supplex Libellus Valachorum* (1791) caracterizată prin coloratura iozefinistă, reformistă şi latinism pe linie filologică şi istorică; etapa de după 1791, avînd caracteristică o largă şi puternică manifestare a interesului şi dragostei de popor.

De asemenea, se pot deosebi două direcţii: una distingîndu-se prin caracterul său moderat şi avînd ca reprezentanţi pe Samuil Micu, Gheorghe Şincai, Petru Maior, Ion Molnar-Piuariu; cealaltă radicală, reprezentată de Ion Budai Deleanu şi parţial de Paul Iorgovici.

De o însemnătate istorică deosebită este faptul că în toate provinciile româneşti mişcarea iluministă n-a fost o simplă reflectare a ideologiei burgheziei apusene în ascensiune, ci pe canavaua de idei generale, comune şi proprii contextului social-politic al secolului al XVIII-lea, a constituit un amplu fenomen cu aspecte specifice, care îşi are izvoarele adînci în însăşi istoria poporului român, lăsînd posterităţii — puternic şi bine conturat — ceea ce pe drept cuvînt se poate numi iluminismul românesc. El marchează o „afirmare ştiinţifică în cadrul european"[1].

Avînd, împreună cu iluminismul din Ţara Românească şi Moldova, acelaşi fond de idei fundamentale privind originea şi continuitatea istorică a poporului nostru şi dezvoltarea unitară şi armonioasă a culturii naţionale[2], iluminismul românesc din Transilvania are puternic prezente accentuarea latinităţii, erudiţia documentării şi intensificarea luptei politice. El prezintă — în viguroasa sa concretizare a marii mişcări social-culturale cunoscute sub numele de Şcoala ardeleană — importante caractere proprii ce îşi au rădăcinile în specificul istoric transilvănean şi pot fi înfăţişate astfel:

— Ideile şi activitatea cărturarilor acestei mişcări n-au reprezentat numai ideologia unei singure clase sociale — în speţă a burgheziei româneşti transilvănene, în formare — ci ele au exprimat în acelaşi timp interesele întregului popor român din Transilvania, ca rezultantă a luptei tuturor forţelor sale progresiste.

* S-au împlinit, în acest an, 180 ani de la moartea lui Samuil Micu, 170 ani de la moartea lui Gh. Şincai şi 225 ani de la naşterea lui Petru Maior — ilustri reprezentanţi ai Şcolii ardelene.

[1] *Istoria literaturii române*, vol. II, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1968, p. 28.

[2] Al. Duţu — *Coordonate ale culturii româneşti în secolul al XVIII-lea*, E.D.P., 1968, p. 295.

— Tezele fundamentale ale Şcolii ardelene despre romanitatea poporului nostru, latinitatea limbii, vechimea şi continuitatea istorică a românilor în Dacia au fost transformate în înalte obiective social-politice şi totodată puternice arme de luptă politică[3], dobîndind astfel, pentru prima oară, pe planul acţiunii, funcţia de a exprima marile aspiraţii din veacuri, de eliberare socială şi naţională ale poporului român.

— O altă trăsătură o constituie situarea pe primul plan a activităţii culturale şi educative, de o mare intensitate şi complex şi variat orizont. Această activitate cultural-educativă — axată pe valorificarea istoriei poporului român, a creaţiilor sale, pe realităţile social-politice de epocă — face din Şcoala ardeleană prefaţa marelui curent naţional popular[4] care în decursul secolului al XIX-lea va da o puternică şi autentică literatură românească de intensă şi bine conturată originalitate.

Acestea luminează înţelegerii noastre marele rol acordat de Şcoala ardeleană activităţii culturale şi educative, în care a văzut mijlocul de ridicare socială şi naţională a poporului român şi ne face să ne dăm seama de bogăţia, varietatea şi direcţiile acestei activităţi, ce a avut o însemnătate atît de mare în dezvoltarea culturii româneşti. Lui Samuil Micu, Gheorghe Şincai, Petru Maior „noi românii — arată Ion Ghica — le sîntem datori cu deşteptarea noastră"[5]. Ampla şi importanta activitate cultural-educativă a reprezentanţilor Şcolii ardelene, ideile lor despre educaţie şi învăţămînt, fără să fie concretizate în lucrări de specialitate şi într-un sistem pedagogic, prezintă însă, cu toată varietatea şi răspîndirea în opere diverse, o impresionantă unitate atît în orientarea generală cît şi în direcţiile fundamentale ale tematicii.

Orientarea generală a Şcolii ardelene este dată de fondul ideilor iluministe asimilate şi aplicate în mod creator, original, la specificul problemelor sociale şi naţionle ale poporului român din Transilvania. Reflectînd ideologia progresistă a burgheziei în ascensiune, ele exprimă lupta împotriva asupririi sociale şi naţionale; promovează raţionalismul, spiritual laic, încrederea în puterea educaţiei, dezvoltarea multilaterală a fiinţei umane — atît a spiritului cît şi a corpului —, studierea disciplinelor realist-ştiinţifice şi practic utilitare; pun accentul pe dezvoltarea judecăţii în dauna memorizării mecanice, pe metode de disciplină blîndă; evidenţiază însemnătatea caracterului naţional al educaţiei şi al învăţămîntului în limba maternă, dau importanţă educaţiei cetăţeneşti, evidenţiază marele rol educativ al familiei, acordă o însemnătate deosebită promovării ştiinţei şi documentării ştiinţifice.

Orientarea ştiinţifică şi temeinica documentare multilaterală au constituit o remarcabilă dominantă a Şcolii ardelene. Formaţi la vestite instituţii de învăţămînt, ca şcolile Blajului, Clujului, Sibiului, Braşovului, la institute celebre din Roma şi Viena renumite prin studierea directă a izvoarelor, reprezentanţii iluminismului românesc transilvan au aplicat metoda documentării ştiinţifice în lucrările lor şi au contribuit la dezvoltarea bibliotecilor româneşti din Transilvania. Astfel, Inocenţiu Micu, Petru Pavel Aaron, Samuil Micu au un mare rol în organizarea bibliotecii şcolilor din Blaj, Samuil Micu alcătuind în 1777 şi un catalog al acestei biblioteci. Peste patru sute de biblioteci româneşti au existat îndeosebi pe lîngă şcoli în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea în Transilvania, încrustînd în istorie o puternică orientare spre cunoaşterea ştiinţei şi documentării ştiinţifice şi marcînd o preţioasă prezenţă în circuitul de valori europene[6].

Promovarea ştiinţei prin fundamentare teoretică şi documentare erudită caracterizează operele exponenţilor Şcolii ardelene. O găsim astfel, în lucrările istorice şi lingvistice ale lui *Samuil Micu* (1745—1806), ca de exemplu: *Scurtă cunoştinţă a istoriei românilor* (1796), *Istoria, lucrurile şi întîmplările românilor* (1806), *Elemente linguae dacoromanae sive valachicae* (în colaborare cu Gh. Şincai, 1780) ş.a. —, în care argumentează ştiinţific originea latină, continuitatea şi unitatea poporului român. În cadrul aceluiaşi demers se înscrie monumentala operă istoriografică ştiinţifică a lui *Gheorghe Şincai* (1754—1816): *Hronica românilor şi a mai multor neamuri*[7], pe care Mihail Kogălniceanu o numeşte „tezaur naţional", iar Nicolae Iorga subliniază: „Această operă e din cele mai bogate, din cele mai muncite, din cele mai cinstite ce se pot închipui... la care se recurge încă astăzi şi se va recurge încă multă vreme"[8]. De asemenea, Petru Maior (1761—1821), posesor al unei bogate şi preţioase biblioteci personale, printr-o impresionantă

[3] L. Blaga, *Gîndirea românească în Transilvania în sec. al XVIII-lea*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1966, p. 97; R. Munteanu — *Contribuţia Şcolii ardelene la culturalizarea maselor*, Bucureşti, E.D.P. 1962, p. 24.

[4] *Istoria literaturii române*, vol. II, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1968, p. 97; I. Armbruster, *Romanitatea românilor*, Editura Academiei, Bucureşti, 1972; I. Georgescu, *Ideile politice şi iluminismul în principatele române*, Editura Academiei, Bucureşti, 1972.

[5] I. Ghica, *Ochire asupra ştiinţelor*, în vol. Texte privind dezvoltarea gîndirii social-politice în România, Bucureşti, Editura Academiei 1954, p. 288.

[6] *Istoria învăţămîntului din România*, vol. I, (coord. St. Pascu), E.D.P., 1983.

[7] Rămasă în manuscris, lucrarea a fost tipărită pentru prima oară, în trei volume, în 1853, de A. T. Laurian, A. Pann, M. Kogălniceanu. A doua ediţie a apărut în 1886 sub îngrijirea lui Gr. Tocilescu. Cultura noastră socialistă înscrie o nouă ediţie, în 1978, însoţită de un bogat aparat critic.

[8] N. Iorga, *Istoria literaturii româneşti*, vol. III, partea întîi, ed. a II-a, Bucureşti, 1933, p. 228.

argumentare și documentare științifică erudită, combate, în lucrările: *Istoria pentru începutul românilor în Dachia* (1812), *Istoria bisericii românilor* (1823) și *Disertație pentru începutul limbii românești* (1812), tezele false formulate de Sulzer, Eder, Engel, Kopitar și dovedește latinitatea, continuitatea și unitatea poporului român în spațiul carpato-dunărean.

Școala ardeleană a înscris în cultura românească și o contribuție de o valoare deosebită la dezvoltarea educației și învățămîntului. Cu toată varietatea preocupărilor în acest domeniu se pot desprinde următoarele direcții fundamentale ale tematicii, exprimînd o structură unitară de manifestare: problematica teoretică înglobînd îndeosebi aspecte etice ale fenomenelor educative; contribuția în domeniul literaturii didactice; acțiunea de răspîndire a cunoștințelor științifice și culturalizarea poporului. Aceste direcții exprimă caracterul unitar de manifestare atît prin structura lor, cît și prin scopul lor comun: acela de ridicare prin cultură a poporului român și educarea tineretului.

Problematica teoretică cuprinde aspecte cum sînt: educația patriotică, educația cetățenească, educația morală, educația copiilor, educația intelectuală, educația fizică. Ele se caracterizează printr-un accentuat profil social-politic. Între acestea, pe primul plan stă o viguroasă educație patriotică bazată pe tezele de mare valoare istorică ale originii romane a poporului nostru, latinitatea limbii, vechimea și continuitatea poporului român în Dacia, recunoașterea egalității în drepturi a națiunii române cu celelalte națiuni conlocuitoare din Transilvania, dobîndirea libertății sociale și naționale.

Contribuția în domeniul literaturii didactice a constituit un făgaș principal de activitate al Școlii ardelene ce a prilejuit publicarea de numeroase abecedare, manuale, metodici, dicționare, reprezentînd și un susținut demers de modernizare a procesului instructiv-educativ.

Acțiunea de răspîndire a cunoștințelor științifice și culturalizare a poporului a exprimat cu pregnanță iluminismul mișcării Școlii ardelene și a contribuit la combaterea ignoranței și la lupta împotriva asupririi sociale și naționale.

Ilustrînd în mod magistral aceste direcții de bază privind educația și învățămîntul, ce se desprind din operele reprezentanților Școlii ardelene, aceștia au contribuit la dezvoltarea și modernizarea procesului instructiv-educativ prin promovarea raționalismului și a spiritului laic, împotriva misticismului și obscurantismului, prin încrederea în puterea educației, punerea accentului pe dezvoltarea judecății și înlăturarea memorizării mecanice, evidențierea rolului disciplinelor realist-științifice și practice, relevarea rolului familiei și educației cetățenești, punerea pe prim plan a luptei împotriva asupririi sociale și naționale, sublinierea caracterului național al educației și învățămîntului.

Această cuprinzătoare și variată tematică, ce a marcat dezvoltarea și modernizarea învățămîntului românesc din Transilvania în secolul al XVIII-lea, este ilustrată de valoroase lucrări și manuale ale reprezentanților Școlii ardelene, ca de exemplu: Samuil Micu — *Aritmetica* (1806), *Bucvariu* (1781), *Loghica* (1799), *Legile firei*, *Ithica* și *Politica sau Filozofia cea lucrătoare* (1800); Gheorghe Șincai — *A.B.C.* sau *Alphavit pentru folosul și procopsala școalelor celor normalicești a neamului românesc* (1783), *Cramatica latină-română* (1783), *Catehismul cel Mare cu întrebări și răspunsuri* (1783), *Îndreptarea către aritmetică* (1785), *Învățătura firească spre surparea superstițiilor norodului*[9], *Povățuire către economia de cîmp pentru folosul școalelor românești celor din Țara Ungurească și din părțile ei împreunate* (1806); Petru Maior — *Lexiconul de la Buda* (1825), *Propovedanii la îngropăciunea oamenilor morți* (1809), *Didahii* (1809), *Predici sau învățături la toate duminicele și sărbătorile anului* (1810), *Învățătură pentru ferirea și doftorirea boalelor* (1816). Petru Maior susține recunoașterea egalității națiunilor, respectarea drepturilor acestora, colaborarea și pacea între națiuni și între naționalitățile conlocuitoare. „Așadar — arată el — potrivit cu înțelepciunea este ca toți oamenii... să se iubească unul pe altul ca frații și o nație să alerge în ajutoriu alteia spre înaintarea culturii"[10].

Prin realizările sale epocale, Școala ardeleană — manifestare de seamă a iluminismului românesc — reprezintă o contribuție de excepție în cultura românească și o înaltă prezență spirituală în circuitul de valori european.

---

[9] Elaborată în perioada 1804—1808 și rămasă în manuscris mai bine de un secol și jumătate, apare integral pentru prima dată în zilele noastre, în 1964, însoțită de prefața acad. D. Prodan, cu studiu introductiv de D. Ghișe și P. Teodor, Editurura Științifică, 1964.

Cultura noastră socialistă înregistrează, de asemenea, apariția prefoasei lucrări: *Gheorghe Șincai, Opere* vol. I—IV, prefațată Manole Neagoe, îngrijită Florea Fugariu, Editura Minerva, 1967—1973

[10] Petru Maior, *Istoria pentru începutul românilor în Dachia*, ed. II-a, Buda, 1834, p. 36 (Apendice).

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1986

	Nr. rev.	Nr. pag
*** — *Nicolae Ceauşescu — Cuvîntare la marea adunare populară din Capitală cu prilejul deschiderii noului an de învăţămînt*	9	1
65 DE ANI DE LA FĂURIREA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN		
CORNELIA ALBU — *Sărbătorirea gloriosului jubileu al partidului — eveniment cu profunde implicaţii în educaţia patriotică, revoluţionară a elevilor*	5	12
ELENA BĂRBULESCU — *Pregătirea forţei de muncă în judeţul Olt în lumina cerinţelor şi indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu şi a documentelor Congresului ştiinţei şi învăţămîntului*	5	9
DUMITRU ALMAŞ — *600 de ani de la urcarea pe tron a lui Mircea cel Mare — prilej de glorificare a trecutului istoric al poporului român*	9	6
VASILE BOLOG — *Educatorul — factor hotărîtor în asigurarea reuşitei şcolare a elevului*	3	1
ACULIN CAZACU — *Formarea conştiinţei revoluţionare la tineretul studios*	11	3
IULIAN CĂRTĂNĂ — *Crearea Partidului Comunist Român — eveniment memorabil în istoria patriei, cu adînci rezonanţe în conştiinţa poporului român*	5	1
MARIA CRISTEA, DUMITRU IURA, GHEORGHE LAZIN — *Permanenţă şi continuitate — dimensiuni fundamentale ale istoriei poporului român*	8	1
RODICA COSTACHE, ADRIAN LEONTE — *Educaţia moral-civică a copiilor — obiectiv central al Organizaţiei Şoimii Patriei şi Organizaţiei Pionierilor*	8	4
MIHAI FĂTU — *Gîndirea şi acţiunea politică ale tovarăşului Nicolae Ceauşescu, reflectate în marile transformări revoluţionare ale României din ultimele două decenii*	5	5
GHEORGHE I. IONIŢĂ — *Lupta pentru apărarea gliei străbune, a entităţii naţionale şi de stat — constantă a glorioasei istorii a poporului român*	7	1
EMIL PĂUN — *Formarea şi educarea tineretului studios în spirit revoluţionar — sarcină de bază a şcolii*	10	1
IOAN-IOVIŢ POPESCU — *Gîndirea şi acţiunea creatoare a tovarăşului Nicolae Ceauşescu în dezvoltarea şi modernizarea ştiinţei şi învăţămîntului*	1	1
IOAN IOVIŢ—POPESCU — *Ştiinţa şi învăţămîntul — factori primordiali în dezvoltarea patriei*	11	1
CAMIL MUREŞANU — *Rădăcinile istorice ale poporului român — unitatea şi continuitatea sa de viaţă în spaţiul carpato-danubiano-pontic*	11	6
SANDA VASII ROŞCULEŢ — *Strălucita contribuţie a tovarăşei academician doctor inginer Elena Ceauşescu la afirmarea şi dezvoltarea ştiinţei, la perfecţionarea şi modernizarea învăţămîntului românesc*	1	6
COLETA DE SABATA — *Concepţia tovarăşului Nicolae Ceauşescu despre pregătirea tineretului pentru muncă şi viaţă*	1	4
CRISTOFOR SIMIONESCU — *Un climat de ordine, exigenţă şi înaltă responsabilitate la nivelul fiecărei şcoli — factor de bază în realizarea unui învăţămînt de calitate*	4	8
ION SPĂLĂŢELU — *Făurirea Partidului Comunist Român — moment istoric suprem în viaţa poporului nostru*	4	1
DOBRIŢA ŢIGĂRAN — *Creaţie şi creativitate în învăţămînt*	9	4
ANUL INTERNAŢIONAL AL PĂCII		
DUMITRU ALMAŞ — *Anul Internaţional al Păcii, an al statornicirii unui climat real de pace, de colaborare între toate statele lumii*	6	61
EMIL PĂUN — *Tineretul şi educaţia pentru pace*	4	57
SIDONIA SIMIONESCU — *Educaţia pentru pace: participare, angajare, creativitate*	8	60
ILIE TUDOR — *Utilizarea problematizării în formarea conştiinţei păcii la elevi*	7	53
GEORGE VĂIDEANU — *Educaţia pentru pace — componentă a educaţiei integrale*	2	1
CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ, PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI		
DUMITRU BAZAC — *Disciplina şcolară în contextul exigenţelor etapei actuale*	10	14
IOAN BONCOŢĂ — *Creşterea rolului învăţămîntului în formarea gîndirii economice a tinerei generaţii*	5	13
DOINA CALOMFIRESCU — *Structuri ale autonomiei conştiinţei morale în adolescenţă şi implicaţiile lor educaţionale*	3	17
VIRGIL CĂTĂRGIU — *Obiective pedagogice ale educaţiei patriotice-revoluţionare*	3	9
IOAN CERGHIT — *Integrarea conexiunii inverse în structura procesului de învăţămînt — principiu fundamental în pedagogia modernă*	9	8
SIMION CIOATĂ, LUCIA VLĂDULESCU, VIORICA LUPU — *Modalităţi de optimizare a lecţiei în învăţămîntul liceal seral*	5	15
VASILE CHIŞ — *Rezultate ale unei cercetări de programare pedagogică, asistată de calculator la aritmetică*	7	10
AURELIA COAŞAN, HUGO STRAUS — *Psihoigiena activităţii de învăţare la elevi*	6	17
ION COMĂNESCU — *Dimensiuni ale conceptului de educaţie permanentă*	6	11
FLORIN CONSTANTINESCU — *Coordonate fundamentale ale dezvoltării istorice a poporului român pe vatra străvechii Dacii*	9	23
GHEORGHE DASCĂLU, IOAN MĂRCUŞANU — *Aspecte ale pregătirii şi integrării profesionale a elevilor liceului pedagogic*	8	11
ION DRĂGAN — *Informare, îndrumare şi motivare în geneza opţiunii pentru profesiunea didactică*	12	11

	Nr. rev.	Nr. pag.
FERENCZI IULIU, TEODOR PODAR — *Variante euristice în predarea filosofiei*	2	6
VASILE FETESCU — *Pregătirea viitorilor învățători pentru viața de familie*	8	15
ADRIANA GAVRILESCU — *Evaluarea conduitelor creative ale elevilor*	11	17
FLORIN GEORGESCU — *Contribuția științelor sociale la formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi*	6	21
PANTELIMON GOLU, EUGENIA ENĂCHESCU — *Componente și indicatori ai învățării succesive*	3	4
ION GR. ION — *Probleme metodologice ale educației motivației învățării la elevi*	2	9
IULIANA MANIU, DOINA RANCEA, FURDEK ATTILA — *Probleme pedagogice ale învățământului asistat de calculator*	1	8
IULIANA MANIU, MARIANA COTI — *Utilizarea microcalculatoarelor în predarea biologiei*	7	14
NICOLAE MITROFAN — *Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative*	7	7
LAURA MODOIANU — *Modalități de reglare a instruirii și de tratare diferențiată a elevilor*	1	18
TEODOR MUCICĂ — *Experimentul de laborator — metodă de bază în studiul disciplinelor fundamentale*	5	21
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *Valorificarea potențialului socio-afectiv — premisă a optimizării activității instructiv-educative*	6	13
IOAN NEACȘU — *Logica didactică și unele probleme ale comunicării în instruirea școlară*	4	7
IOAN NEACȘU — *Jocuri de simulare. Elemente de metodologia utilizării lor în instruirea școlară*	9	12
IOAN NEACȘU — *Metoda exegezei: fundamente didactice și valențe formative în instruirea școlară (I)*	10	8
IOAN NEACȘU — *Metoda exegezei: dimensiuni teoretice și aplicative în instruirea școlară (II)*	11	13
NICOLAE OPRESCU — *Formarea atitudinii participative a elevilor la procesul instruirii*	4	10
NICOLAE OPRESCU — *Tipuri și comportamente în învățarea participativă*	12	8
VALERIU OROS — *Date experimentale privind nivelul ortografic al elevilor la intrarea în liceu și modalități de creștere a randamentului școlar*	3	12
VIORICA PISCOI, IOAN COMĂNESCU, IOAN DERSIDAN, LAZĂR PANTEA — *Fișa de asistență la lecții, instrument pentru evaluarea eficienței activității didactice*	12	16
CONSTANTIN PREDA — *Metodologia pregătirii și elaborării proiectelor*	2	12
VASILE POPEANGĂ — *Creativitatea grupului pedagogic, componentă a stilului educațional*	8	18
ALEXANDRU POPESCU — MIHĂESTI — *O posibilitate de măsurare a eficienței învățării școlare*	3	14
ION T. RADU — *Recapitularea finală — proces esențial al activității didactice*	6	1
ION T. RADU — *Stilul pedagogic al profesorului și creșterea eficienței activității didactice*	10	4
ION T. RADU — *Cunoașterea, generalizarea și extinderea (implementarea) experienței pedagogice înaintate*	12	1
ION RADU, MIRON IONESCU — *Implementarea informaticii în învățământ*	6	7
ADRIAN RĂDULESCU — *Permanența și autenticitatea civilizației românești (Semnificația unor recente descoperiri arheologice)*	12	4
GHEORGHE RIZESCU — *Folosirea informaticii și calculatorului în procesul de învățământ*	1	14
CONSTANTIN SĂLĂVĂSTRU, DORINA SĂLĂVĂSTRU — *Aprecierea obiectivă — fundament al formării nivelului de aspirație la elevi*	10	11
GHEORGHE TOMȘA — *Familia și aspirațiile școlare ale elevilor*	7	19
MIRCEA ȘTEFAN — *Fenomenul educațional ca obiect al cercetării*	4	16
ANA TUCICOV-BOGDAN — *Principiul continuității în educația copilului*	9	19
DOINA VINTILESCU — *Contribuții ale familiei la dezvoltarea motivației învățării la preadolescenți*	11	10
LAZĂR VLĂSCEANU — *Noile tehnologii și impactul lor educațional*	6	4
LAZĂR VLĂSCEANU — *Criterii și factori care influențează utilizarea școlară a noilor tehnologii*	7	4
M. ZLATE — *Perspective de abordare a personalității. Implicații teoretice și practice*	8	7
M. ZLATE — *Valențele perspectivei sistemico-psihosociale în abordarea personalității elevilor*	9	15
EDUCAȚIA MORAL-CETĂȚENEASCĂ A TINERETULUI		
PETRU BACIU — *Elemente mediate valorificate în ora de dirigenție*	4	46
ELENA CĂRĂMIDĂ — *Educarea materialist-dialectică și ateist-științifică a elevilor, prin predarea fizicii*	4	42
ION GHEORGHIȚĂ — *Educația și pregătirea pentru viață de familie a elevilor, prin orele de biologie*	4	44
VALORIFICAREA EXPERIENȚEI ÎNAINTATE A ȘCOLII		
NICOLAE ACSINTE — *Modalități de corelare a disciplinelor de specialitate cu practica pedagogică*	3	21
PETRE GR. ANDREI — *Formarea raționamentului matematic la elevii din gimnaziu*	6	25
LAURENȚIU ANTON, GHEORGHE MITRACHE — *Asigurarea reușitei școlare în predarea-învățarea limbii și literaturii române — preocupare de bază a colectivului de catedră*	10	35
VICTORIA BODOLAN — *Jocul didactic — mijloc de dezvoltare a comunicării verbale*	12	41
EUGENIA BOLDEA — *Folosirea algoritmizării în predarea chimiei*	4	31
FLOAREA BRĂNIȘTEANU — *Contribuția elementelor de istorie locală la formarea sentimentelor de dragoste față de patrie, partid și popor*	3	28
DOINA BUȘNEAG — *Posibilitatea proiectării științifice a activităților din grădiniță*	8	39
MARIA BUZATU, MIA SCARLAT, ELENA FULGA — *Modalități de formare a premiselor concepției materialist-științifice la preșcolarii din grupa mare*	6	41
ILIE CARAMAN — *Procesul — ca modalitate de desfășurare a orei de dirigenție*	3	30
ILIE CARAMAN — *Perfecționarea continuă a relațiilor interpersonale —*		

	Nr. rev.	Pg.
mijloc important de educare ateistă a tineretului școlar	10	23
CEZAR CĂȘERIU — *Științele biologice — mijloc de formare a spiritului patriotic, revoluționar, la elevi*	11	26
IULIAN CHIVU — *Valori formative în activitatea cercului de etnografie și folclor*	6	34
GEORGETA CIUCHI — *Educarea unei atitudini stilistice la elevi, prin lecțiile de compoziție*	6	36
IOAN CÎMPEANU — *Metodologia analizei lecției de către director*	10	38
SILVIA DIMA — *Pregătirea preșcolarilor pentru școală — preocupare prioritară a educatoarelor*	9	32
ECATERINA DRĂGULIN — *Predarea-învățarea prin metoda ipotezelor și cea figurativă*	12	32
MARIA DUICAN — *Integrarea tradiției culturale locale în procesul de învățămînt*	7	26
LIVIA FUMURESCU — *Implicații metodologice ale evaluării standardizate a pregătirii elevilor*	12	34
PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — *Reactualizarea cunoștințelor matematice de bază, la început de an școlar*	10	26
DUMITRU GHERGHINA, MARIA GHERGHINA — *Educarea umanist-revoluționară a elevilor prin studiul literaturii române contemporane*	5	26
MARIETA GLĂVAN — *Observările în natură, mijloc de educare materialist-științifică a preșcolarilor din grupa mare*	5	35
AURELIA GOGA, VASILE GOGA — *Modalități de optimizare a predării limbii române la clasele I—IV, cu limba de predare maghiară*	6	31
IONEL GOMBOȘ — *Valențele educative ale lecției de istorie în muzeu*	2	31
STELA IANCU — *Copiii — rațiunea de a fi a familiei, tinerețea și viitorul patriei*	5	37
MARIA IVĂNESCU — *Istoria patriei — factor determinant de educație patriotică și revoluționară a copiilor preșcolari*	7	22
ELENA JELEZNIAC — *Resurse ale educației estetice în predarea limbii și literaturii române*	8	37
VIORICA JOANTĂ — *Metode și tehnici active de lucru în sprijinul creșterii randamentului școlar (la chimie)*	3	23
ELENA MACAVEI, OLGA POPESCU — *Jocul și munca. Rolul lor în maturizarea psihosocială a copiilor și adolescenților*	8	42
TOMA MAREȘ — *Realizarea obiectivelor educației ateist-științifice a pionierilor și elevilor prin activități de vacanță*	7	31
IOVAN MARȚIAN — *Dezvoltarea capacității intelectuale la elevi — suport al formării concepției lor materialist-dialectice și istorice*	10	19
LIZICA MIHUȚ — *Prelucrarea informațiilor extradidactice în predarea textului literar în învățămîntul gimnazial*	4	29
LIZICA MIHUȚ — *Cercul de teatru în cadrul activităților școlare*	10	32
MARIA MORAR — *Căi de stimulare a atractivității elevilor din clasele I—IV pentru noțiunile elementare de geometrie*	4	34
MARIOARA MOȚICA — *Orarul prelungit — mijloc de optimizare a activității didactice, în condițiile muncii simultane*	2	38
OLIMPIA MUREȘAN — *Premise ale dezvoltării creativității elevilor în condițiile predării simultane*	2	41
ANA NICOARĂ — *Educarea moral-patriotică a copiilor pe baza faptelor de istorie locală*	2	33
DUMITRA OROS — *Ora de dirigenție și profesorul diriginte*	1	33
MARCELA PENEȘ — *Căi de optimizare a integrării elevilor în cerințele clasei a V-a*	9	29
MARIA PÎRLEA — *Valorificarea componentelor educative ale lecțiilor de fizică, pentru formarea convingerilor și atitudinilor ateiste la elevi*	7	29
PAVEL PETROMAN, SALOMEEA CURUȚIU — *Premisele formării deprinderilor de cercetare la elevii de liceu*	5	29
JEANA POPA, VIRGIL POPA — *Relația dintre studiul individual, accesibilitate și interes în actul învățării*	12	25
ELEONORA POPESCU, DORINA RADU — *Implicațiile profunde ale sistemului de patronare în procesul instructiv-educativ*	1	35
PETRU DEMETRU POPESCU — *Modalități de realizare a lecției cu tema „Mircea cel Mare și lupta pentru independență"*	9	26
IVAN RUTHNER — *Corelații obiective — tehnici de lucru în procesul de predare-învățare a limbii moderne*	7	34
VIOREL SARCA — *Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu*	8	21
VIOREL SARCA — *Interdisciplinaritatea în predarea chimiei și matematicii în gimnaziu și liceu (II)*	9	38
VALERIU SANDOVICI — *Notarea ritmică a elevilor — condiție de bază în asigurarea progresului școlar*	1	31
FELICIA SCHULZ — *Metodologia orelor de aplicații practice la clasa a X-a, la liceul de matematică-fizică*	7	24
IOAN SIMA — *Cerințe psihopedagogice indispensabile adaptării elevilor la cerințele școlii*	8	27
ELENA SIMINA — *Exerciții de scriere... în vacanță...*	7	37
VALENTIN SLABU — *În sprijinul învățării scris-cititului la clasa I (Un nou alfabetar)*	2	35
GHEORGHE ȘMARANDACHE, PETRU DEMETRU POPESCU — *Educația patriotic-revoluționară a elevilor, comandament major al predării istoriei*	11	22
DOINA SPIȚĂ — *Studierea limbii franceze în învățămîntul seral metalurgic*	4	36
CIREȘICA STĂNESCU — *Lecția de caligrafie — mijloc de cultivare a capacităților intelectuale*	2	43
CARMEN STETIU, BELOIA SAVA — *Caiet de fizică pentru gimnaziu (Fișe de muncă independentă pentru evaluarea realizării obiectivelor predării fizicii)*	4	23
IOAN ȘERDEAN — *Proiectarea activității didactice la limba română, în clasele I—IV*	6	28
PETRE TUDOSE — *Lectura suplimentară a elevilor — prioritate a activității didactice*	8	29
ALEXANDRA TURCU — *Recapitularea proprietăților funcțiilor de gradul I și al II-lea, folosind scheme logice...*	5	32
ELENA UNGUREANU — *Observarea — act al cunoașterii active și conștiente a preșcolarilor*	12	38
IOAN VICOLEANU — *Limbajul nuanțat — cerință a capacității de exprimare orală și scrisă*	4	39
PAVEL VICTOR — *Contribuția desenului și modelajului la recuperarea copiilor handicapați și integrarea lor socio-profesională*	6	39

	Nr. rev.	Nr. pag.
VALERICA VLĂESCU, VALERIAN VLĂESCU — *Formarea unei atitudini înaintate a elevilor față de activitatea de cercetare și creație*	2	27
ELENA VOICU — *Învățarea prin jocuri didactice*	12	28
GABRIELA ZAMFIRESCU — *Variante de lecții ale învățării eficiente la matematică*	11	30
ION ZĂULEAN — *Imperativul sintezei în predarea-învățarea istoriei*	8	33
PREDAREA — ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ		
IOAN BINDEA — *Folosirea matematicii în studiul biologiei, în cercul de biomatematică*	2	25
GHEORGHE COJOCARU — *Resurse formative ale relației literatură-istorie, în gimnaziu*	2	20
CONSTANTIN COSTĂNGIOARĂ — *Predarea filosofiei în perspectivă interdisciplinară*	4	26
LILIANA DRAGOȘ, RUXANDRA FELEA, RODICA IANCĂU — *Aspectul multidisciplinar al lecțiilor de limbi moderne — mijloc de educare patriotică a elevilor*	10	45
PETRE IONIȚĂ — *Colaborarea interdisciplinară în activitatea cercului de matematică*	2	23
CĂLINA MARE — *Forța euristică a interdisciplinarității*	4	22
MIHAI NEBUNU — *Asimilarea unor coduri ale imaginii audio-vizuale de către elevi — premisă în predarea interdisciplinară a literaturii române*	10	41
PETRU PÂNZARU — *Transdisciplinaritatea — etapă superioară a investigațiilor inter și pluridisciplinare în științele socio-umane*	1	21
CONSTANȚA-FLORENTINA POPA, ELENA D. IONESCU — *Creșterea eficienței lecției de matematică, prin colaborarea cu disciplinele tehnico-practice, în liceul industrial*	1	24
ION T. RADU — *Interdisciplinaritatea de la necesitate la realizare*	2	15
VIORICA ȘUTEU — *Corelarea predării limbii și literaturii române cu pregătirea de specialitate în liceul pedagogic*	2	18
ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ		
IOAN BALOG, GHEORGHE HERDEAN, MIHAI BONDAR — *Modalități de pregătire și formare a viitorilor muncitori agricoli*	4	48
ION CONDURACHE — *Mina — școală, modalitate de pregătire a elevilor în profesia de miner*	3	35
GHEORGHE GAFENCU, GHEORGHE GIURCA — *Pregătirea calificată a forței de muncă — sarcină prioritară a școlii sucevene*	1	53
ANA GUGIUMAN — *Orientarea școlară și profesională și calitatea forței de muncă profesionalizată prin liceele agroindustriale.* /	4	51
CORNELIU HĂVĂREANU, CARMEN LOVINESCU, MIHAIL GASPAR — *Exigențe ale formării profesionale*	9	41
ION HOLBAN — *Integrarea învățământ-producție și implicațiile privind orientarea profesională (I)*	11	42
ION HOLBAN — *Integrarea învățământ — producție și implicațiile privind orientarea profesională (II)*	12	43
MARȚIAN IOVAN — *Abordarea sistemică a orientării școlare și profesionale — premisă teoretico-metodologică a sporirii eficienței acestei activități*	7	46
HORAȚIU JUDELE, IOAN FUNARIU — *Școala — factor de optimizare a pregătirii forței de muncă*	7	44
IOANA OPREA — *Modalități de realizare a educației elevilor prin muncă și pentru muncă*	9	43
CAMELIA PĂTRUȚ — *Familiarizarea preșcolarilor cu principalele ocupații profesionale ale adulților — prilej de educare prin muncă și pentru muncă*	9	45
V. ROȘCA, P. TEODORESCU, VIORICA ROȘCA — *Pregătirea practică — condiție esențială a formării muncitorilor din zootehnie*	12	45
GHEORGHE RUȘITORU — *Asigurarea forței de muncă în perioada 1986—1990*	5	40
GHEORGHE TOMȘA — *Alegerea studiilor și profesiunii de către elevi*	1	55
AVRAM D. TUDOSE — *Integrarea socio-profesională a absolvenților*	5	43
MIRCEA TIGLEA, ION BETUKER, VIOREL PUȘCAȘ, TEODOR BLIDAR — *Poligonul de instruire practică — factor important în pregătirea forței de muncă în domeniul petrolier*	3	33
PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR		
MARICICA CHIȘU, EUGENIA JIȘA — *Modalități de stimulare a capacităților aplicative în studiul pedagogiei, în învățământul superior*	10	48
ALEXANDRINA PÂRVU — *Formarea pedagogică a viitorilor profesori (Din experiența Universității din Iași)*	9	47
ALEXANDRINA PÂRVU — *Modernizarea didacticii universitare — dimensiune importantă a perfecționării învățământului superior (Din experiența Universității din București)*	11	51
CONSULTAȚII, OPINII, INTERVIURI		
ELENA BĂRBULESCU, IOAN JINGA, ION NEGREȚ, DUMITRU STOICA — *Un proiect al programei de educație politică și moral-cetățenească a elevilor*	8	46
DANCSULY ANDREI — *Viziune prospectivă în selecționarea și structurarea conținutului învățământului preuniversitar*	1	43

	Nr. rev.	Nr. pag.
MARILENA DRUȚĂ, MARIN BĂLAN, IOAN BONCOȚĂ, TRIFON CĂRĂUȘU — *Exigențe actuale în predarea științelor sociale*	11	33
ȘTEFAN FĂTULESCU — *Stimularea învățării matematicii în clasele I—IV prin jocul de șah*	11	57
ALEXANDRU GHITERA — *Conducerea și îndrumarea muncii educative în școală*	3	47
MARIN ILIESCU — *Educarea patriotică-revoluționară a elevilor, sarcină prioritară a școlii românești*	5	47
IOAN JINGA — *Perfecționarea deciziei școlare*	6	52
VASILE MOLAN — *Conținutul și organizarea activității comisiei metodice a învățătorilor*	3	52
VASILE MOLAN — *Rigoare și eficiență în verificarea cunoștințelor elevilor*	11	37
ION NEGREȚ — *Posibilități de proiectare și realizare a instruirii inter și multidisciplinare, din perspectiva educației permanente*	1	48
EUGEN NOVEANU — *Direcții de perfecționare a predării limbilor moderne în liceu*	8	35
FLORICA POPESCU — *Inspecția școlară la timpul viitor*	10	52
SABIN SELAGEA — *Conținutul noțiunii didactice de disciplină și acordarea notei la purtare*	2	57
EUGENIA ȘINCAN — *Lecțiile afectate, lucrările recapitulative de control la matematică — formă de evaluare obiectivă a cunoștințelor elevilor din învățământul primar*	6	55

DEZBATERI

COLECTIV AL CATEDREI DE PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE - METODICĂ DE LA UNIV. DIN CLUJ-NAPOCA — *Instruirea asistată de calculator și implicații asupra pregătirii temeinice a elevilor*	3	39
ION COTEANU — *Impactul terminologiei științifice și manualele școlare*	4	20
SILVIA DIMA — *Orientarea școlară și profesională — factor de optimizare a pregătirii forței de muncă*	6	41
GHEORGHE GAFENCU, PETRU BEJENARU — *Acțiunea de patronare — coordonată de bază în perfecționarea procesului de învățământ*	8	56
IOAN JINGA — *Patronarea — la cote calitative noi*	4	54
MIHAI MATEI — *Direcții ale perfecționării activităților de patronare a unităților școlare din județul Botoșani*	9	53
ANA GABRIELA NEGULESCU — *Informatica în învățământ*	1	38
ANA GABRIELA NEGULESCU — *Alma mater — factor hotărîtor în perfecționarea învățământului preuniversitar*	12	48
VIORICA PISCOI — *Sistemul de patronare — formă de perfecționare a activităților școlare*	7	58
ȘTEFANACHE SPULBER — *Optimizarea relației învățământ superior-liceu-gimnaziu în cadrul sistemului de patronare a unităților de învățământ*	5	44
ION GH. STANCIU — *Bazele psihopedagogice ale activității de patronare*	3	43
AVRAM D. TUDOSE, HERA STEINBERG — *Forme eficiente de realizare a activității de patronare în învățământul agroindustrial*	11	48
ANTON VASILESCU, ALEXANDRINA PÂRVU — *Pedagogia succesului prin promovarea noului în cercetarea psihopedagogică și practica școlară*	2	47
DOINA VINTILESCU — *Activitatea de patronare în sprijinul sporirii eficienței muncii instructiv-educative din școală*	6	58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ZORA BELEAN, ION BELEAN — *250 de ani de activitate a școlii din Sanislău*	2	60
ȘTEFAN CIUBOTARU — *Primul abecedar ilustrat din România*	2	62
ANANIE FÂRCAȘ — *Reuniunea învățătorilor români sălăjeni (1870—1919)*	7	62
EUGEN GLÜCK — *O scrisoare din România către Ellen Key*	3	59
EUGEN GLÜCK — *O filă din trecutul învățământului din județul Hunedoara*	10	63
GHEORGHE LUCHESCU — *Școala lugojană — factor activ în formarea conștiinței naționale*	10	60
GHEORGHE PÂRNUȚĂ — *300 de ani de la atestarea documentară a școlii sătești din Rucăr-Argeș*	11	61
ION ORGHIDAN — *Contribuția Școlii ardelene la promovarea științei și dezvoltarea educației și învățământului*	12	56
PATIȚA SILVESTRU — *Contribuția asociației „Astra" la educația poporului și dezvoltarea învățământului românesc (I)*	8	62
PAȚIȚA SILVESTRU — *Contribuția asociației „Astra" la educația poporului și dezvoltarea învățământului românesc (II)*	9	55

PEDAGOGIE COMPARATĂ — MERIDIANE PEDAGOGICE

VASILE MOLAN, ANA NEGULESCU — *Tendințe și preocupări pentru perfecționarea învățământului primar, în diferite țări ale lumii*	9	60
DOINA MUNTEANU — *Studiul limbilor străine și ordinatorul*	4	61
DUMITRU MUSTER — *Asociația mondială a științelor educației*	4	62
EDMOND NICOLAU — *Instruirea asistată de calculator în diferite țări ale lumii*	5	61
NICOLAE SACALIȘ — *Școlile alternative*	3	60

	Nr. rev.	Nr. pag.
GEORGE VĂIDEANU — *Cadru metodologic pentru conținutul învățământului de mîine*	5	55
PROFILE		
P. FLORICA — *Consfătuirile cadrelor didactice — acțiuni cu implicații majore în perfecționarea procesului de învățămînt*	10	57
FLORICA POPESCU — *Școală pe măsura investițiilor de gîndire creatoare*	2	53
FLORICA POPESCU — *„Probe" de competență și înalt spirit de responsabilitate*	7	39
MEDALIOANE		
FLORIN DIAC — *Dascăl, conducător și Om*	6	63
ANA GUGIUMAN — *Vocație și dăruire în cercetarea psihopedagogică*	2	64
IOAN GROZEA — *Autentic cercetător și pedagog*	7	57
NICOLAE OPRESCU — *Împliniri*	6	74
PAVEL PETROMAN — *Flacăra entuziasmului și vocația omului de la catedră*	3	55
VASILE V. POPESCU, NICOLAE RĂDU — *Aleasă vocație și dăruire didactică*	9	58
M. ZLATE — *Prodigioasă activitate științifico-didactică*	7	57
VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ		
DUMITRU BAZAC — *Educarea tineretului pentru participare la activitatea social-economică*	5	50
SILVIA DIMA — *Schimb rodnic de experiență didactică*	12	55
IOAN DAMȘA, DOREL TUȚĂ — *Modalități eficiente de educație materialist-științifică a copiilor și tineretului studios*	1	61
FLORICA P. — *Geografia în școală — la nivelul comandamentelor sociale*	7	54
RODICA GÂRLEANU — *Modernizarea metodologiei în învățămîntul primar*	1	61
ANA GABRIELA NEGULESCU — *Moment de referință în afirmarea unei noi calități în învățămîntul pedagogic*	1	59
ANA GABRIELA NEGULESCU — *Pentru o nouă calitate a evaluării în studiul limbii și literaturii române*	5	51
ALEXANDRINA PÂRVU — *Pedagogia universitară — obiectul unor fructuoase dezbateri*	5	53
ANTON VASILESCU — *Manifestare științifică, omagială, la Sibiu*	7	50
ANTON VASILESCU, ANA-GABRIELA NEGULESCU — *Demers științific într-o veche cetate a scrisului românesc*	12	53
IOAN VIRGILIU — *O remarcabilă tradiție a culturii și științei românești*	12	54
CĂRȚI — IDEI		
PETRE GR. ANDREI — *În sprijinul muncii profesorului diriginte*	10	59
ELENA BERCEA — *O utilă lucrare didactică*	12	24
PETRE BÂRBULESCU — *Experiență — profesie — eficiență*	8	55
ADELA BEGLEANU IANCU — *Interdisciplinaritatea, o strategie în știința actuală*	9	7
I. CREMER — *O bună lucrare metodică*	2	26
EMILIA FLOREA — *Sinteză cuprinzătoare asupra fenomenului educațional*	6	54
VASILE FORNEA — *O concepție materialist-dialectică, revoluționară, privind teoria și practica făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate*	1	63
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — *De la citire la vorbire în învățămîntul limbilor moderne*	10	47
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — *Textele literare în învățămîntul limbilor străine*	5	59
ELENA IONESCU, BUCUR IONESCU — *Cercetări de didactică matematicii*	11	61
E. MORAR — *Generație și cultură*	4	63
ADRIAN NECULAU — *Cunoașterea de sine și performanța*	11	64
ANA GABRIELA NEGULESCU — *„Astra" și rolul ei în cultura română*	11	9
GEORGE NESTOR — *Cultură și limbaj*	10	3
ALEXANDRA-MARIA NIȚĂ — *O abordare multilaterală a problematicii ateist-științifice*	5	14
ION ORGHIDAN — *O remarcabilă lucrare de referință privind istoria științei și tehnicii în România*	3	64
ANTALAG PĂUN — *Un instrument operațional de cunoaștere și de însușire a limbii române*	1	20
ALEXANDRINA PÂRVU — *„Harvard educational review"*	7	38
ALEXANDRINA PÂRVU — *Zilele învățămîntului maramureșan*	8	14
PAVEL PETROMAN — *Lucrare plăcută, atractivă și extrem de utilă educatoarelor și învățătorilor*	6	51
FLORENTIN POPESCU — *Note de lector*	7	49
VASILE V. POPESCU — *Socialismul și dreptul la educație*	1	64
VASILE PREDA — *Cercetarea sociopedagogică a funcțiilor formative ale integrării învățămîntului liceal cu producția*	9	64
LUCIA ROTARU — *Noi mărturii pașoptiste*	4	28
ALEXANDRINA SĂCĂLUȘ — *Competență profesională*	8	44
ION STANCIU — *O istorie a cercetării pedagogice în lume*	9	63
GHEORGHE TOMȘA — *Necesitatea întrepătrunderii dintre aptitudini și atitudini în industria automatizată*	4	64
LAZĂR VLĂSCEANU — *Cum contribuie învățarea la producerea și accelerarea dezvoltării psihice*	3	63

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Ion T. Radu

LA CONNAISSANCE, LA GÉNÉRALISATION ET L'APPLICATION DE L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE AVANCÉE

L'auteur entreprend une démarche théorique-explicative — ayant de multiples vertus applicatives — pour démontrer, à l'aide des stratégies de travail, que l'expérience accumulée dans le domaine de l'activité instructive-éducative est une importante source de suggestions et enseignements pour le perfectionnement incessant de cette activité,

En même temps, on analyse les conditions dans lesquelles l'expérience avancée contribue au perfectionnement constant de la pratique scolaire.

Nicolae Oprescu

TYPES OF BEHAVIOUR IN THE PARTICIPATIVE LEARNING

The article is based on research under way concerning the identification and valorization of the pupils' resources and potentialities in connection with the participative learning, and the determination of the pace and degree of involvment of the pupils in the act of learning.

Focussing his research on learning mathematics and grammar in primary school, the author defines the following types of behaviour related to this activity from the point of view of the full involvment of the pupils' intellect: types of behaviour specific to the learning of terminology and conventions; types of behaviour concerning the formation and the consolidation of algorithms; types of behaviour connected with the implementation of the knowledge acquired; control, self-control and self-assesment types of behaviour.

Виорика Пишкой, Иоан Комэнеску, Иоан Дершидан, Лазэр Пантя

КАРТОЧКА ПРИСУТСТВИЯ НА УРОКЕ — ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

На основе продолжительных исследований, в целях роста научного характера деятельности по руководству в школе, авторы разработали «Карточку присутствия на уроке», в соответствии с показателями большой эффективности в стимулировании преподавателей к самосовершенствованию, в оптимизации акта преподавания-обучения в целом.

Проверка в большом числе школ подтверждает правильность разработки такого рабочего инструмента.

Cu prilejul
ANULUI NOU 1987,

urăm colaboratorilor şi cititorilor
revistei noastre succese depline
în activitatea de instruire şi educare
a tinerei generaţii,
satisfacţii şi împliniri profesionale,
sănătate şi prosperitate în viaţă.

MULŢI ANI FERICIŢI!

Colectivul de redacţie

Sommaire—Contents—Содержание 12/1986

I. T. Radu, La connaissance, la généralisation et l'application de l'expérience pédagogique avancée ● A. Rădulescu, La permanence et l'authenticité de la civilisation roumaine. La signification de plusieurs découvertes archéologiques récentes ● N. Oprescu, Types de comportement dans l'étude participative ● I. Drăgan, Information, direction et motivation dans la genèse de l'option pour la profession didactique ● V. Piscoi, I. Comănescu, I. Derşidan, L. Pantea, La fiche d'assistance aux cours, un instrument pour évaluer l'efficacité de l'activité didactique ● J. Popa, V. Popa, La relation entre l'étude individuelle l'accessibilité et l'intérêt dans l'acte d'étude ● E. Voicu, L'étude à l'aide des jeux didactiques ● E. Drăgulin, L'enseignement et l'étude par la méthode des hypothèses et la méthode figurative ● L. Fumurescu, Conséquences méthodologiques de l'évaluation standardisée ● E. Ungureanu, L'observation, acte de la connaissance active et consciente des préscolaires ● V. Bodolan, Le jeu didactique, un moyen de développer la communication verbale ● I. Holban, L'intégration de l'enseignement et de la production et ses conséquences pour l'orientation professionnelle ● V. Roşca, P. Teodorescu, V. Roşca, Le stage pratique, condition essentielle de la formation des ouvriers pour le secteur zootechnique ● A. Negulescu, Alma Mater, facteur décisif dans le perfectionement de la l'enseignement, préuniversitaire ● A. Vasilescu, A. Gabriela Negulescu, Démarche scientifique dans une ancienne cité des lettres roumaines ● I. Virgiliu, Une remarquable tradition de la culture et de la science roumaines ● S. Dima, Un fructueux échange d'lexpérience didactique ● I. Orghidan, La contribution de l'Ecole transylvaine à la promotion de la science et développement de l'éducation et de l'enseignement ● Livres— Idées

I. T. Radu, The knowledge, generalization and implementation of the advanced pedagogical experience ● A. Rădulescu, The permanence and authenticity of the Romanian civilization. The significance of recent archeological discoveries ● N. Oprescu, Types of behaviour in the participative learning ● I. Drăgan, Information, guidance and motivation in the option for a didactic profession ● V. Piscoi, I. Comănescu, I. Derşidan, L. Pantea, The class-attendance card, a means to assess the efficiency of the didactic activity ● J. Popa, V. Popa, The relation between individual study, accesibility and interest in the act of learning ● E. Voicu, Learning through didactic games ● E. Drăgulin— Teaching/learning through the method of hypctheses and the figurative method ● L. Fumurescu, Methodological implications of the standard valuation ● E. Ungureanu, The observation, an act of direct and conscious knowledge of preschool children ● V. Bodolan, Didactic games as a means to develop verbal communication ● L. Holban, The education-production integration and its impact on professional guidance ● V. Roşca, P. Teodorescu, V. Roşca, Practice, an essential condition for training zootechny workers ● A. Negulescu, Alma Mater, a decisive factor for improving pre-university education ● A. Vasilescu, A. Gabriela Negulescu, A scientific symposium in an old Romanian cultural centre ● I. Virgiliu, A remarkable tradition of the Romanian culture and science ● S. Dima, A fruitful exchange of experence ● I. Orghidan, The contribution of the Transylvanian school to the promotion of science and the development of education ● Books— Ideas

Ион Т. Раду, Ознакомление, распространение и претворение в жизнь передового педагогического опыта ● Адриан Рэдулеску, Постоянство и правдивость в румынской цивилизации. Значение некоторых недавних археологических открытий ● Николае Опреску, Типы поведения при обучении участия ● Ион Дрэган, Информирование, руководство и мотивация в выборе дидактической профессии ● Виорика Писой, Иоан Комэнеску, Иоан Дершидан, Лазэр Пантя ● Карточка присутствия на уроке — инструмент оценки дидактической эффективности ● Жана Попа, Вирджил Попа, Соотношение между индивидуальным, доступностью и интересом в образовании ● Елена Войку, Обучение посредством дидактических игр ● Екатерина Драгулин, Преподавание-обучение посредством метода гипотез и метода фигуративного ● Лиувий Фумурескy, Методологические последствия стандартизированной оценки ● Елена Унгурину, Наблюдение — акт активного и сознательного познания дошкольников ● Виорика Бодолан, Дидактическая игра — средство развития устной речи ● Ион Холбан, Интегрирования образования с производством и его последствия в профессиональной ориентации ● В. Рошка, П. Теодореску, Виорика Рошка, Практическая подготовка — основное условие формирования рабочих зоотехнического сектора ● Ана Негулеску, Альма матер — основной фактор совершенствования доуниверситетского образования ● Антон Василеску, Ана-Габриела Негулеску, Научные разработки в древней цитадели румынской духовности ● Иоан Вирджилиу, Замечательная традиция румынской культуры и науки ● Сильвия Дима, Плодотворный обмен дидактическим опытом ● Ион Оргидан, Вклад Трансильванской школы в развитие науки, образования и воспитания ● Книги — идеи

EDUCATOARE, ÎNVĂŢĂTORI, PROFESORI!

Reînnoiţi-vă abonamentele la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

pe anul 1987

Preţul unui exemplar: lei 6

LEI 6

Tiparul executat sub comanda nr. 62052 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"